

371.3

0-33

370

2484-02



370

2484-OL

2802-10

№ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ-ՓԻԼՍՈՓԱՅԱՆ ԴՐԱԴԱՐԱՆ № 1.

371.3
0-33
48

№ 8892

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱ

Կ Ա Մ

ՈՒՍՄՈՒՆՔ ԴԱՍԱԻԱՆԴՈՒԹԵԱՆ

(Ձեռնարկ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ)

1004
16036



Կազմեց Ա. ՕԼԹԵՅԵԱՆ



Թ Ի Յ Լ Ի Զ

Тип. М. Варданянца, Гаповск. № 3. ||| Ст. У. Գարդանյանցի, Գան. № 3.

1906

2 SEP 2013

48618

ԶԱԽՄԱԽԶԵԱՆ

ՊԱՏՈՒՆԿԱՆ ԸՆՏԱՆԻՔԻՆ

ԵՐԱԽՏԱԳԻՏՈՒԹԵԱՄԲ

Նուիրում է

ԿԱԶՄՈՂԸ

Дозволено Цензурою, Тифлисъ, 3 Мая 1906 г.

Ա Ռ Ա Զ Ա Բ Ա Ն

Մեր այս համառոտ ձեռնարկը կազմելիս հիմք ենք ընդունել Պրագի ուսուցչապետ Վիլլմանի «Didaktik als Bildungslehre, II B» դասական գրուածքը և առաջնորդուել ենք նոյն գրուածքից քաղուածօրէն կազմած ուսուցչապետ Տօյշերի «Theoretische Paedagogik»-ով. բացի վերոյիշեալներից՝ «Վախճանաբանութիւն» գլուխը կազմելիս առաւելապէս օգտուել ենք Ենայի ուսուցչապետ Ռայնի «Paedagogik im Grundriss» գրուածքից, իսկ «Փօրմալ աստիճաններ» ի ուսմունքի համար ի նկատի ենք առել դօկտոր Ադօլֆ Մատթիասի «Praktische Paedagogik»-ը:

Այս գիրքը կազմուած է այն դասախօսութիւններից, որ հեղինակը 1904 թ. ուսումնական տարուայ ընթացքում կարդացել է Գէորգեան ճեմարանի մասնագիտական բաժնում. միմիայն ներկայ դպրոցական բարենորոգման խնդիրն և նման ձեռնարկի միանգամայն բացակայութիւնը մեզ հարկադրեցին լոյս ընծայել այս գիրքը: Հեղինակը խոստովանում է, որ իւր գրուածքը խիստ անկատար է և թերի, շատ հասկանալի պատճառներով. նախ որ մանկավարժական գրականութիւնը մեղանում դեռ մանկական տարիքում իսկ չէ, միւս կողմից՝ մանկավարժութիւնը, որպէս գիտական դիսցիպլին թէպէտ գրուած է հոգեբանական ամուր հիմունքների վրայ, այնուամենայնիւ իւր զանազան մասերում՝ կրթութեան իդէալի, ուսման նիւթերի, ուսուցման մեթոդի և այլ խնդիրներում տակաւին ենթակայ է առաձգական ըմբռնումների և միակողմանի շեշտումների:

Մեր աղբիւրները մասամբ զուտ՝ Հերբարտ-Յիլլէրեան զբաղօրոյն են պատկանում, մասամբ էլ Նէօ-Հերբարտեան ուղղութեանը: Անտի-Հերբարտեան հեղինակները անտես են արուած այն պարզ պատճառով, որ նրանք դեռ պայքարի են բռնուած

Հերբարտեան դպրոցի հետ և իրանց մասնակի հայեացքները տա-
կաւին չեն վերածել մի կարգաւորեալ սիստեմի, մինչդեռ Հեր-
բարտը և իւր անուան շուրջը խմբուած մանկավարժական դըպ-
րոցը կրթութեան տեսութեան և գործնականի համար մի այն-
պիսի ֆնայուն սիստեմ է ստեղծել և այնքան հարուստ ու բազ-
մակողմանի նիւթ հաւաքել, որ անկարելի է մանկավարժութեան
մէջ մի քայլ անգամ առաջ գնալ, առանց այդ դպրոցի տեսու-
թեան հիմնական գծերի հետ ծանօթ լինելու:

Ա. Օ.



Ն Ի Ի Թ Ե Ր Ի Յ Ա Ն Կ

ՆԵՐԱՄՈՒԹԻՒՆ

1. Մանկավարժութեան մասերը.
2. Տեսական և գործնական մանկավարժութիւն.
3. Անհատական և սոցիալական մանկավարժութիւն.
4. Մանկավարժութեան պաշտօնը.
5. Մանկավարժութեան յարաբերութիւնը այլ գիտութիւն-
ների և պատմութեան հետ.
6. Մանկավարժութեան բաժանումը.

ՄԱՍՆ ԱՌԱՋԻՆ

Վախճանաբանութիւն (Theologia).
Կրթութեան բարձրագոյն իղէալը.

ՄԱՍՆ ԵՐԿՐՈՐԴ

Մեթոդաբանութիւն (Methodologia).

Ա. Գ Լ ՈՒՆ

Ուսուցման նպատակը

Բ. Գ Լ ՈՒՆ

Ուսման նիւթերը

1. Պատմականօրէն մեզ ժառանգութիւն հասած նիւթեր.
2. Ուսման նիւթերի բաժանումը (հիմնական և լրացուցիչ).
3. Լեզուագիտութեան կրթական արժէքը.
4. Մայրենի լեզու.
5. Հին և օտար լեզուներ.
6. Մաթեմատիկա.
7. Կրթութեան լրացուցիչ տարրերը (կրօնագիտութիւն,
պատմութիւն, տշխարհագրութիւն, բնական պատմութիւն, բնա-
գիտութիւն և քիմիա):

Գ. Գ Լ Ո Ի Խ

Ուսման ծրագիրը

1. Նիւթերի դասաւորման պատմական սկզբունքը.
2. Ուսման նիւթերի դասաւորումը ըստ բովանդակութեան.
3. Ուսման նիւթերի դասաւորումը համաձայն տարիքի.
4. Ուսման նիւթերի փոխադարձ յարաբերութիւնը և կեդրոնացումը.

Գ. Գ Լ Ո Ի Խ

Ուսուցման ընթացքը

1. Ուսուցման ընթացքի պաշտօնը.
2. Իւրացման հոգեբանական մոմենտները.
3. Դասաւանդութեան ձևերը.
4. Իւրացման տրամաբանական մոմենտները.
5. Ուսման նիւթի օրգանական-գենետիկական յօդարաշխումը.
6. Օրգանական-գենետիկական սկզբունքի գործադրութիւնը.

Ե. Գ Լ Ո Ի Խ

Ուսուցման եղանակը

1. Ուսուցման եղանակի պաշտօնը.
2. Իւրացման հոգեբանական մոմենտների յաջողութեան պայմանները. ա) հետաքրքրութիւն, բ) աշխատասիրութիւն, գ) ուշադրութիւն, դ) կրթական աշխատանքի արժէքի ըմբռնում, ե) ապყերցեպցիա և զ) ամրապնդում և վարժութիւն.
3. Իւրացման տրամաբանական մոմենտների գործադրութիւնը.
4. Ուսման նիւթի յօդարաշխման արժէքը ստացութեան, հասկացողութեան և ամրապնդման համար.
5. Դասաւանդութեան ձևերը. ա) հերիստական (գտական դաս), բ) ներկայացող դաս, գ) մեկնաբանող դաս, դ) զարգացնող դաս, ե) հրահանգող դաս.
6. Դասաւանդութեան ֆորմալ աստիճանները:

Ն Ե Ր Ա Ն Ո Ի Թ Ի Ի Ն

§ 1. Մանկավարժութեան մասերը

Մանկավարժութիւնն այն գիտութիւնն է, որ զբաղւում է կրթութեամբ՝ այսինքն, ուսուցանելու, դաստիարակելու և խնամելու արուեստով:

Որովհետեւ մանուկը արտաքին տպաւորութիւնների նկատմամբ խիստ դիւրընկալ է և կարօտ հասակաւորների օգնութեանը և խնամքին, ուստի կրթութեան արուեստը հնարաւորութիւն և միջոց ունի զարգացնել նրա սաղմնային ընդունակութիւնները, կրթել նրա զգացումներն ու ձգտումները և խնամել ու տնտեսել նրա բնական ուժերը:

Բնական է, որ նոյն իսկ ամենահին ժամանակներում գոյութիւն ունենար կրթութեան ուսմունքը, թէպէտ և այն լինէր պարզ խրատների մի հաւաքածու, որ նախնիքը ձեռք բերելով իրանց դարաւոր փորձառութիւններից և խորհրդածութիւններից՝ ժառանգաբար աւանդէին յաջորդ սերունդներին. շատ ուշ միայն առաջ են գալիս կրթութեան գիտութեան բազմաթիւ սխտեմներ, որոնք՝ մեծ մասամբ յենուած լինելով փիլիսոփայական սխտեմների վրայ, ձգտում են կերպարանափոխել մատաղ սերնդի կրթութեան համար գոյութիւն ունեցող կարգերն ու հաստատութիւնները: Կրթական այդ կարգերն ու հաստատութիւնները՝ ազգերի պատմութեան բեմը գալու և անյայ-

տանալու համաձայն, ենթակայ են եղել մեծամեծ փոփոխութիւններին:

Այն գիտութիւնը, որի նիւթն է պատճառի և հետեւանքի կապակցութեամբ ուսումնասիրել տարբեր ազգերի կրթական հաստատութիւններն ու իրէպլները, ուսուցման եղանակն ու բովանդակութիւնը և այն վարդապետութիւնները, որոնք որևէ ձևով, միջնորդապէս թէ անմիջապէս, ազդել են կրթութեան պարագաների վրայ, կոչուում է պատմական մանկավարժութիւն, որ սոսկ մանկավարժական գիտութեան պատմութիւնը չէ, այլ բաղադրակրթութեան պատմութեան լուսաւոր էջերից մէկը:

Սակայն կրթութիւնը մարդկութեան համար մի մնացուն խնդիր է և պարտականութիւն, որ ամեն մի սերունդ միւսի նկատմամբ պարտաւոր է կատարել. մանկավարժութեան գործն է ցոյց տալ, թէ ի՞նչ եղանակով կարելի է այդ պարտականութիւնը կատարել. նա պէտք է բոլոր ունեցած փորձառութիւններից և տեսական ծանօթութիւններից նորմեր հանելով ցուցումներ տայ, թէ ինչպէս պէտք է վարուել իւրաքանչիւր մասնաւոր դէպքում. այս բանն իրագործելը գործնական մանկավարժութեան պաշտօնն է:

Մանկավարժութիւնը կարող է նաև մասնաւոր դէպքերը մի ընդհանուր չափի վերածել, բնական պայմանների և միջոցների ներկայութիւնը ենթադրել և դնել կրթութեան հարցերը ընդհանուր ձևով՝ այն է, որն է կրթութեան մնայուն նպատակը, որոնք են այն ճանապարհները և միջոցները, որ անշեղ կերպով առաջնորդում են դէպի այն. այսօրինակ խորհրդածութիւններն ու հետախուզութիւնները տանում են մեզ դէպի տեսական մանկավարժութիւնը գործնականի նկատմամբ ունի գուտ և գործադրական գիտութիւնների յարաբերութիւնը:

Մանկավարժութեան այս երեք ճիւղերն ևս, տարբեր ըստ իրանց բովանդակութեան և մեթոդի, ախուամենայնիւ

առնչութեան և շօշափման շատ կէտեր ունեն և մէկը միւսի նկատմամբ լրացուցիչ և օժանդակ գիտութիւն է հանդիսանում: Տեսական մանկավարժութիւնը չէ կարող միմիայն կրթութեան ընդհանուր սկզբունքներից և մարդու հոգեկան յատկութիւնների ուսումնասիրութիւնից հանել իր օրէնքները. նա պէտք է օգտուի պատմական մանկավարժութեան տուած ծանօթութիւններից իր հայեցողութեան հորիզոնը ընդլայնելու համար. նա չէ կարող նաև անուշադիր թողնել, որ կրթութիւնը մի պարտականութիւն է ամեն ժամանակի, ուրեմն և ներկայի նկատմամբ. այլապէս ասած նա նման չէ այն տեսական գիտութիւններին, որոնք զբաղւում են մարդկային կեանքի նկատմամբ անտարբեր երևոյթներով, ինչպէս օր. տիեզերագիտութիւնը. չէ կարելի նմանապէս պատկերացնել պատմական կամ գործնական մանկավարժութիւնը, առանց տեսութեան հաստատուն հիմունքների:

§ 2. Տեսական և գործնական մանկավարժութիւն

Գործնական կրթութիւնը ըստ ժամանակի աւելի առաջ է եղել, քան կրթութեան տեսութիւնը. բայց այսօր երկուսն ևս միաժամանակ և հաւասարաչափ պէտք է ի նկատի առնուեն, ապա թէ ոչ հեշտութեամբ կարելի է միակողմանութեան մէջ ընկնել. սակայն ամենից չաճախ դաստիարակները մեղանշում են տեսական մանկավարժութեան դէմ: Եթէ սորեկսիւիզմը, որ պահանջում է դաստիարակի անհատական ըմբռնումներին ազատութիւն տալ, առաջնորդող սկզբունք հռչակուի, սանը անխուսափելի կերպով մատնուած կը լինի դաստիարակի անհատական հակումներին. նոյնչափ փաստակար և միակողմանի է մանկավարժական օրեկսիւիզմը, այսինքն առարկայական կամ մասնագիտական սկզբունքը. այս դէպքում իւրաքանչիւր առարկայ առաջ է քշում իր սեփական ծրագիրը, առանց այլ մասնագիտութիւնները և ծրագրի ամբողջութիւնը ի նկատի առնելու. բայց առարկայի սեփական յաջորդութեան կարգը և մանկան հոգու

զարգացման օրէնքները միշտ համապատասխան և համընթաց չեն լինում. և ուրեմն եթէ իւրաքանչիւր մասնագիտութիւն իրան յատուկ պահանջներն անէ, առաջնորդութիւն միմիայն իր առարկայի տեսակէտով, սանը կը դադարէ կրթութեան իսկական առարկան դառնալուց. բայց կըրթութեան իսկական նպատակն է, ինչպէս յետոյ կը տեսնենք, սանի անձնաւորութեան ամբողջական զարգացումը:

Մասնագիտութիւնները բաժանում են գիտութեան բովանդակութիւնը անկապ մասերի. անհրաժեշտ է ուրեմն տեսութիւնը, որ ընդգրկում է ամբողջութիւնը, մասերի մէջ միութիւն և ներքին կապ հաստատելու համար. սակայն նա ոչ միայն մասնագիտութիւնների մէջն է փոխադարձ կապ և միութիւն հաստատելու, այլ և ոչ մի դէպքում աչքաթող անելու չէ, որ կրթութեան վերջին առարկայական նպատակը սանն է: Տեսութիւնը հեռու լինելով կրթութեանը շարունականութիւն և միաձեւութիւն տալուց, սանի անձնաւորութիւնը դարձնում է կրթութեան կեդրոնը: Այսպէս ուրեմն մանկավարժութեան տեսութեան և գործնականի մէջ ոչ միայն հակասութիւն չկայ, այլ ընդհակառակը նրանք զոնւում են փոխադարձ սերտ յարաբերութեան մէջ. նրանք պէտք է փոխադարձաբար իրար վրայ ազդեն և միմեանց գործակցութիւնը որոնեն. եթէ գործնականը տեսութեան միջոցով շատ բան է շահում, ապա և ճշմարիտ տեսութիւնը անուշադիր չի թողնի իրական փորձառութիւնը. երկուսն ևս զարգանում են փոխադարձ աջակցութեամբ. տեսութիւնը առանց գործնականի դատարկ է, իսկ գործնականը առանց տեսութեան՝ կոյր:

§ 3. Անհատական և սոցիալական մանկավարժութիւն

Անհատական և սոցիալական կրթութիւնը իրար չեն մերժում, այլ միմեանց անհրաժեշտ լրացուցիչ մասն են կազմում: Իրականութեան մէջ չէ կարող գոյութիւն ունենալ զուտ անհատական և զուտ սոցիալական կրթու-

թիւն, որովհետեւ դաստիարակը որչափ էլ ձգտէ չեզօքացնել շրջապատի ազդեցութիւնը, հեռու պահել սանին տիրող հասարակական ըմբռնումներից, որպէս զի զօրեղ և ինքնուրոյն անհատականութիւն պատրաստէ, այնուամենայնիւ լեզուի միջոցով, ուր բիւրեղացած են հասարակական գաղափարները, սանը անհրաժեշտօրէն կը ստանայ միջավայրի բարոյական և մտաւոր կերպարանքը: Երեք տեսակէտից կարելի է անհրաժեշտ է, որ սանը ստանայ հասարակական կրթութիւն և այն՝ հասարակական կրթական հաստատութեան մէջ. նախ, գործնական տեսակէտից՝ որովհետեւ սանը պատրաստուելու է կեանքի համար և ապագայում հասարակական խմբակցութիւնների գիտակից անդամը դառնալու, անհրաժեշտ է, որ նա կրթուի և դաստիարակուի մի խմբակցութեան մէջ և ոչ անհատաբար և այդպէս ընտելանայ ու ծանօթանայ հասարակութեան բոլոր հաստատութիւնների, նրանց ծագման, գոյութեան նըպատակի և այլ պարագաների հետ, երկրորդ, առարկայական տեսակէտից, մարդկութեան ստեղծագործութիւնները և ձեռք բերած մտաւոր բարիքները պէտք է պահպանուեն և աւանդուեն յաջորդ սերունդներին, որպէս զի ապահովուի մարդկային ցեղի երիտասարդութիւնը. իսկ այս հնարաւոր կը լինի այն դէպքում, երբ կրթուող սերունդը կուսումնասիրէ այն բոլոր սոցիալական հաստատութիւնները, որոնք պահպանում և խնամում են հասարակական բարիքները. և երրորդ, մենք այսօր հնարաւորութիւն չունենք առանձին անհատներով զբաղուելու, որովհետեւ հասարակական բարիքներից ամեն մարդ պէտք է հաւասարապէս բաժին ստանայ:

§ 4. Մանկավարժութեան պատճօնը

Հին սերունդը նորին պարգևում է մարմնական կեանք, օժտուած ուրոյն յատկութիւններով և հակումներով. նոր սերունդը ժառանգում է հինից ցեղային և ազգային տիպը.

և նոյն իսկ այնպիսի գծեր, որ կապուած են կեանքի և զբաղմունքի եղանակի հետ: Որոշ ունակութիւններ և արուեստներ, որ նախորդ սերնդի մէջ գործածական են եղել, հանդէս են գալիս յետագայ սերնդի մէջ որպէս ընդածին յատկութիւններ. դրան պերճախօս ապացոյց կարող են լինել այն ժողովուրդները, որ կատարների են բաժանուած. նոյնը աւելի խոշոր չափով նկատելի է նաև կենդանիների մէջ: Մարդը նման է կենդանիներին որդոց խնամքի և հոգատարութեան գործում. կենդանական բնագոյի շնորհիւ ձագերը վայելում են իրանց ծնողների պաշտպանութիւնն ու խնամքը և ընդհանրապէս ֆիզիքական կեանքը ապահովող բոլոր պայմանները. բայց այդ չափով էլ վերջանում է նրանց մէջ եղած յարաբերութիւնը: Մանկան անօգնականութեան շրջանը համեմատաբար աւելի երկար է տևում, քան կենդանիներինը և այդպիսով սնուցումն ու ուսուցումը ընթանում են զուգահեռաբար. ծնողների և որդոց մէջ հաստատուում է ամուր կապ և այդպիսով մանկան երկարատև անօգնականութիւնը դառնում է առաջնակարգ բարիք մարդկութեան առաջադիմութեան համար:

Մարդն անգիտակցաբար տալիս է իր սերնդին այն, ինչ որ նա է, իսկ գիտակցաբար այն, ինչ որ նա ունի: Ծնողների ցանկութիւնն է եղել միշտ թողնել իրանց ժառանգներին մի մնայուն աւանդ, որը կապում է իրար յաջորդող սերունդներին: Ամենից առաջ ժառանգաբար անցնում են նիւթական բարիքները, որոնց մէջ խտացած է մարդկային աշխատանքը. այդ բարիքների փոխանցումն անօգուտ կը լինէր, եթէ նրանց հետ մէկ տեղ չաւանդուէր նաև նրանց գործածութեան եղանակը. բացի նիւթական բարիքներից մտաւոր և հոգեկան բարիքներն ևս ժառանգական են. բայց մատաղ սերունդը ժառանգում է ոչ միայն մասնաւոր բարիքներ, այլ և հասարակական: Նախնիքների օրէնքները, սովորութիւնները և առաքինութիւն-

ները պահպանւում են և խնամւում, յաջորդ սերնդին յանձնելու համար. նիւթական բարիքների ժառանգումը կատարւում է այլ կերպ, քան հասարակականինը. այս դէպքում պահանջւում է ընտելանալ և հնազանդուել աւանդութեանը և հեղինակութեանը և դառնալ անգամ պետական, կրօնական, իրաւական և այլ խմբակցութիւնների: Մանկավարժութեան պաշտօնն է մտաւոր, բարոյական և ընդհանրապէս բոլոր հասարակական բարիքները փոխադրել մի սերնդից միւսին:

§ 5. Մանկավարժութեան յարաբերութիւնը այլ գիտութիւնների և պատմութեան հետ

Գործնական մանկավարժութեանը որպէս հիմունք ծառայում են երկու հիմնական գիտութիւններ. սոցիալական բարոյագիտութիւնը և սոցիալական հոգեբանութիւնը. նրամանօրինակ տեսական մանկավարժութիւնը իր շէնքը կառուցանում է նոյն գիտութիւնների անհատական ձևի վրայ. այսինքն, անհատական հոգեբանութեան և անհատական բարոյագիտութեան: Մանկավարժութիւնն, ուրեմն, լըրթութեան վախճանական նպատակը սահմանելիս պէտք է դիմէ բարոյագիտութեանը և այնտեղից վերցնէ առաջնորդող սկզբունքներ. մանկավարժութեան այն մասը, որ զբաղւում է կրթութեան վախճանական նպատակով, կոչւում է վախճանաբանութիւն (Theleologia): Կրթութեան վախճանական նպատակը պարզելուց յետոյ պէտք է որոշուեն նաև այն միջոցները, որոնք դիւրին և բանական եղանակով կարող են առաջնորդել դէպի ընտրած նպատակը. այդ ծառայութիւնը կարող է մատուցանել այն գիտութիւնը, որի ուսումնասիրութեան նիւթն է կազմում մարդու հոգեկան կեանքը և նրա օրէնքները, այսինքն հոգեբանութիւնը. այս գիտութիւնը մեզ ցոյց կը տայ, թէ ինչպէս պէտք է ընտրել մտաւոր սնունդը, ի՞նչ ձևով պէտք է այն դասաւորել և ի՞նչ եղանակով մատակարարել սանին,

որ համապատասխան է նրա հոգու հիմնական օրէնքներին
և դառնայ նրա համար մնայուն սեփականութիւն: Մանկա-
վարժութեան այն մասը, որ զբաղոււմ է այդ միջոցները
որոնելով կոչոււմ է մեթոդաբանութիւն (Methodologia):

Մանկավարժութեան և պատմութեան, յատկապէս քաղաքակրթութեան պատմութեան յարաբերութիւնը խիստ որոշ է. մի կողմից մանկավարժութեան պատմութիւնը քաղաքակրթութեան պատմութեան լրացուցիչ մասն է կազմում, միւս կողմից քաղաքակրթութեան տարերքն են, որ կազմում են մանկավարժութեան նիւթը. նոյն յարաբերութիւնը կայ և մանկավարժութեան ու տրամաբանութեան մէջ. եթէ ի նկատի առնելու լինենք, որ ուսուցման նպատակն է մի կողմից մտաւոր գործունէութիւն առաջ բերել, միւս կողմից մտաւոր բովանդակութիւն մատակարարել, տրամաբանութիւնը՝ որպէս գիտութեան տեխնիկա կամ մտածողութեան արուեստ, թէ միտքը մարդելու և թէ ծանօթութիւնները մշակելու գործում առաջնակարգ դեր կարող է կատարել: Բայց մանկավարժութիւնը չէ զբաղում միմիայն մտաւոր և բարոյական կրթութեամբ. մարմնական զարգացումն ևս հաւասարապէս նրա ուշադրութեան առարկան է. ուրեմն նա պէտք է որոնէ նաև բնախօսութեան և մարդաբանութեան աջակցութիւնը. իսկ որովհետև ոչ միայն անհատական, այլ և սոցիալական յարաբերութիւնները մանկավարժութեան նիւթն են, ուստի նա կարօտ է նաև ընկերվարական գիտութիւնների օժանդակութեանը:

Բայց վերոյիշեալով դեռ չի սահմանափակուամ մանկավարժութեան և այլ գիտութիւնների յարաբերութիւնը. դիզակտիկան՝ դաստիարակութեան ուսմունքը, ծրարում է իր շրջանակի մէջ նաեւ այն բոլոր գիտութիւններն ու արուեստները, որոնք կրթութեան նիւթն են՝ կրօնագիտութիւն, փիլիսոփայութիւն, լեզուաբանութիւն և մաթեմատիկա—պատմութիւն, աշխարհագրութիւն և բնական պատ-

մութիւն—երաժշտութիւն, նկարչութիւն և մարմնամար-
դութիւն: Սրանց նկատմամբ մանկավարժու-թեան յարա-
բերութիւնը բոլորովին այլ է. դիդակտիկան հանդէս է
գալիս իր նորմերով ու կանոններով և ցոյց է տալիս, թէ
իր տեսակէտից ի՞նչպէս պէտք է աւանդուեն գիտութիւն-
ներն ու արուեստները. բայց մի առարկայ կանոնաւոր և
արդիւնաւէտ կերպով աւանդելու համար դեռ բաւական
չէ դիդակտիկայի ընդհանուր կանոնների հետ ծանօթ լի-
նելը. պէտք է ուսումնասիրել նաև մասնագիտութիւնները
և նրանց աւանդելու սեփական օրէնքները. իսկ այս հար-
կաւ մի մարդու ուժերից վեր է. ոչ ոք չէ կարող այսօր
բոլոր գիտութիւնների մէջ մասնագէտ լինել, որպէս զի
կարողանայ նրանց մէջ միութիւն և կապ հաստատել. բայց
անհրաժեշտ է, որ սանի իմացութեան մէջ բոլոր ծանօ-
թութիւնները ներդաշնակ միութիւն կազմեն, որպէս զի
ամբողջական անձնաւորութիւն պատրաստուի և ոչ պա-
տահական և անկապ ծանօթութիւններով օժտուած մի
անգոյն էակ. այս բանից խոսափելու համար, իւրաքան-
չիւր մասնագէտ պէտք է, բացի իր առարկան աւանդելու
սեփական օրէնքներից, ծանօթ լինի նաև ընդհանուր դի-
դակտիկական կանոններին, որը, որպէս հնոց, հաւասա-
րապէս լուսաւորում է բոլոր մասնագիտութիւնները:

Աշխատանքի բաժանումը արդի գիտութեան ամենա-
 ւէական և արդիւնաւոր սկզբունքներէց մէկն է, բայց և
 բաժանուած գիտութիւնների միացումը անհրաժեշտ է
 ինչպէս փիլիսոփայական, այնպէս և նամանաւանդ ման-
 կավարժական տեսակէտից: Արդի դասաւանդութեան պա-
 կասութիւնը այն չէ, որ նա մասնագիտական բնոյթից
 զուրկ է, այլ այն, որ առարկաները խիստ ցրուած են և
 չեն կազմում մի ներդաշնակ միութիւն: Եսկ այս կարող
 է գլուխ գալ, ինչպէս ասացինք, որ ինքնուրուր գի-
 րակտիկայի առաջնորդութեամբ:



§ 6. Մանկավարժութեան բաժանումը

Թէպէտ կրթութեան գործը մի ամբողջութիւն է ներկայացնում, բայց նրա միջոցները բազմապիսի են: Սոցիալական մարմնի նորոգումը կատարւում է երեք տեսակ գիտակցական և գիտաւորեալ ներգործութեամբ. 1) խնամք կամ հոգատարութիւն, որի նպատակն է մանկան մարմնական զարգացումը. մանուկը և իր առողջութիւնն է խնամքի նպասակը. մանկան խնամքը ծնողների և ընտանիքի սեպուն գործն է: Ընդհանրապէս մարդու մարմնի խնամքով զբաղւում է առողջապահիկ գիտութիւնը (Hygiene), իսկ մասնաւորապէս մանկան մարմնի խնամքով զբաղւում է մանկավարժական առողջապահութիւնը, որի մի մասն է կազմում դպրոցական առողջապահութիւնը: 2) Ուսուցում կամ դաստիարակութիւն, որի նպատակն է որոշ ուսմունքների և արուեստների իւրացումը. դաստիարակութիւնն ևս խնամք է, բայց նա խնամում է միմիայն ներքին յատկութիւններն ու կարողութիւնները. սրա նպատակն է մարդիկ զգայարանները, զարթեցնել ընդունակութիւնները և զօրեղացնել մտաւոր կարողութիւնները. բայց ուսուցման կամ դաստիարակութեան նպատակը միայն այդ չէ, այլ և աւանդել մտաւոր բարիքներ, որոնք ըստ ինքեան արժէք ունեն և միայն «մտքի զարգացման միջոց» չեն. այդպիսով ուսուցումը դադարում է միայն ընտանիքի սեպուն պաշտօնը լինելուց. ենթակայական մոմենտին աւելանում է նաև առարկայական մոմենտ. մանուկը չէ միայն ուսուցման նպասակը: Այն ուսմունքը, որ զբաղւում է դաստիարակութեամբ կամ ուսուցմամբ, կոչւում է դիդակտիկա: 3) Դաստիարակութիւն. խնամքի և ուսուցման հետ դաստիարակութիւնը ունի այն ընդհանուր կողմը, որ նրա նպատակն ևս մանկան յատկութիւնների զարգացումն է, միայն թէ նա առաւելապէս մանկան բարոյական զարգացումն ի նկատի ունի. նա խնամում և կառա-

վարում է մանկան ցանկութիւններն ու ձգտումները. ուսուցման հետ նրան յատուկ է նաև բարիքների աւանդման դիտաւորութիւնը. նա չէ խնամում և պահպանում միմիայն անհատական բարիքները, այլ և սոցիալական: Դաստիարակութեան նպասակը սաւնն է, բայց եւ ոչ միայն նա: Այն ուսմունքը, որ զբաղւում է դաստիարակութեամբ կոչւում է առաջնորդութիւն (Hodegetika):

Խնամքը, ուսուցումը և դաստիարակութիւնը միասին կազմում են կրթութեան բովանդակութիւնը, ուստի և մանկավարժութիւնը կրթութեան գիտութիւնը, բաժանւում է, ինչպէս լիշեցիք երեք գլխաւոր մասերի. 1) Խնամքի ուսմունք (Dietetika). 2) Ուսուցման կամ դաստիարակութեան ուսմունք (Didactika). 3) Դաստիարակութեան ուսմունք (Hodegetika):

Մեր գրութեան առաջին հատորը բացառապէս նուիրւում է լինի դաստիարակութեան ուսմունքին կամ գիտակարգին, իսկ երկրորդը՝ խնամքի և դաստիարակութեան ուսմունքներին:



Ա Ռ Ա Ջ Ի Ն Մ Ա Ս

ՎԵՐՈՒԹԵԱՆԱԲԱՆՈՒԹԻՒՆ

(Theleologia)

Կերթութեան բարձրագոյն իդէալը

Կերթութեան վերջնական նպատակի որոշումը մանկավարժութեան ամենակարեւոր խնդիրն է. թէ կերթութիւնը ինչպիսի վախճանական նպատակ պիտի ունենայ, կախուած է վերջին ատենում բարոյական-հասարակական աշխարհայեցողութիւնից: Այսպէս մենք տեսնում ենք, որ տարբեր ժամանակներում կերթութեան նպատակը խիստ տարբեր ձևով է որոշուել. օր. «մարդը կերթում է մարդու միջոցով մարդկութեան համար». կամ «կերթութեան նպատակն է միայն ունենալ կերպարանք առաջ բերել սանի մէջ»: Այս սահմանումները անհրաժեշտօրէն չեն բոլորում կերթութեան գաղափարից. հետեւապէս մեզ մնում է մի ելք, դիմել մանկավարժութեան պատմութեանը և այնտեղից բացատրութիւն սպասել, բայց այս դէպքում ևս դժուար թէ որոշ, բոլորի կողմից հաւասարապէս ընդունուած եզրակացութեան հանդիպենք: Պէտք է արդեօք կերթութեան նպատակը լինի քաղաքակիրթ մարդկութեան մէջ բնական և ինքնուրոյն մարդ պատրաստել (Ռուսո), բայց այդպիսով կրկնած կրկնէինք մանկավարժութեան անցած

սխառները. և միթէ սանի համար ցանկալի կրկնէր ապրել և գործել ապագայում բոլորովին այլացեղ հասարակութեան մէջ: Պէտք է արդեօք կերթութեան նպատակը լինի ըստ Լօկկի և Բազըդոյի մարդկանց պատրաստել «աշխարհի և կեանքի» համար, այլապէս դարձնել օգտակար և պիտանի անգամ հասարակութեան. բայց այդպիսով գուցէ պատրաստենք ոչ ինքնուրոյն և ներքին արժանեաց տէր մարդ, որ կարողանար հարկ եղած դէպքում աներկբայ և վճռական կերպով դէմ դնել հասարակական կարծիքներին. կամ հետեւելով Պեստալօցցիին և հումանիստներին՝ կերթութեան նպատակը համարել «հոգու բոլոր ուժերի ներդաշնակ զարգացումը»: Նման պատասխաններ տուել են մանկավարժութեան պատմութեան ընթացքում շատ մանկավարժներ և դաստիարակներ, բայց նրանք մեծ մասամբ ֆորմալ բնոյթ ունենալով չեն տանում մեզ մի քայլ առաջ. ի՞նչ պէտք է հասկանալ, օրինակ, ինքնուրոյնութիւն ասելով. ի՞նչ բովանդակութիւն և բնոյթ պիտի ունենայ այն, որովհետեւ ինքնուրոյն կարելի է լինել ինչպէս բարիք, այնպէս և չարիք գործելիս: Եթէ կերթութեան նպատակը իրական արժէք ունենալու է, ապա այն ամենից առաջ մատերիալ բնոյթ պիտի ունենայ, նա պէտք է որոշէ մտաւոր կերպաւորման և զարգացման բովանդակութիւնը:

Քիչ առաջ ծանօթացանք մի քանի ձեւակերպումների հետ, որոնք բաւարարութիւն են տալիս մեր վերոյիշեալ պահանջին. այսինքն, կերթութեան բովանդակութեանը ոչ թէ ֆորմալ, այլ մատերիալ բնոյթ են վերադրում. այդպէս են օրինակ Լօկկի և Ֆիլանթրօպիանների Եւդիմօնական սկզբունքը, Ռուսոյի բնականութեան, Պեստալօցցիի և Հերդերի ճշմարիտ մարդկայնութեան սկզբունքները. դրանց վրայ կարող ենք աւելացնել նաև ռացիօնալիստականը, որ պահանջում է մտքի և բանականութեան կատարելագործութիւն և լուսաւորութիւն, դրական քրիս-

տոնէականը, որի նպատակն է վերականգնել մեղքի պատ-
ճառով աղարտուած մարդու պատկերը, և պիետիստակա-
նը, որ ձգտում է արդարութեան և Աստուածերանու-
թեան: Թերևս կարելի լինէր բոլոր վերոյիշեալ նպատակ-
ներէից մի ամբողջութիւն կազմել և տարբեր նպատակնե-
րի մէջ մի միութիւն ստեղծել. օր. հետեւելով կրօնագի-
տութեանը շեշտել կրթութեան կրօնական բնոյթը, Լօկիկից
Բազըդօյից վերցնել օգտակարութեան, Պեստալօցցիից և
Հերդերից մարդկայնութեան սկզբունքները և այդպէս
սահմանել կրթութեան համար մի ընդհանուր նպատակ,
որի մէջ ամփոփուէին բոլոր մասնակի նպատակները.
բայց տարբեր նպատակների այսօրինակ համախմբումը
կրդառնայ պատահական մտքերի և ծանօթութիւնների մի
անկանոն կոյտ և ոչ թէ գեղեցկայարմար մի սիստեմ,
որի մասերը ներքին սերտ կապով միացած՝ ենթակարգուէին
առաջնորդող սկզբունքին. ուստի մենք չենք կարող բաւա-
կանանալ կրթութեան բազմատեսակ նպատակներով, որոնք
համապատասխանում են մարդկային գործունէութեան և
կեանքի զանազան կողմերին, այլ պէտք է փորձենք ձեռք
բերել մի բարձր և ամեն բան իր մէջ պարունակող ընդ-
հանուր տեսակէտ:

Առանց կրթութեան նպատակի միութեան չէ կարող
ստեղծուել ուսման ծրագրի միութիւն և ամբողջութիւն.
միայն այն ժամանակ հնարաւոր է ազատ լինել ամեն տե-
սակ պատահականութիւններից, երբ գիտակցում է նպա-
տակի միութիւնը: Որչափ մի կողմից բնական պէտք է
համարուէր, որ կրթութեան բարդ գործողութեանը համա-
պատասխանէին նաև բազմաթիւ նպատակներ, նոյնչափ
անհրաժեշտ է, որ այդ նպատակները ենթակարգուէին
կրթութեան մի բարձրագոյն նպատակի: Կրթութեան նը-
պատակի միութիւնը երաշխաւորում է նաև մանկավար-
ժական գործունէութեան միութիւնը և դաստիարակին
հնարաւորութիւն է տալիս կեդրոնացնելու իր գոր-

ծունէութիւնը: Բոլոր կրթական գործողութիւններն ևս
պէտք է մի և նոյն հիմնական գաղափարը յենա-
կէտ և կեդրոն ունենան. ոչ մի կրթական միջոց չէ
կարող անջատ կերպով որ և է նշանակութիւն ունե-
նալ. այլ նա իր արժէքը և կարեւորութիւնը կարող է
ստանալ՝ նայած թէ ինչ յարաբերութեան մէջ կը մասնի
կրթութեան բարձրագոյն նպատակի հետ: Կրթութիւնը չէ
կարող գլխաւոր և երկրորդական նպատակներ ունենալ,
այլ միայն մի բարձրագոյն նպատակ, որն ըստ իր կարգի
կարող է բաժանուել ստորադիր նպատակների, որոնք փո-
խադարձ գործակցութեամբ կը նպաստեն բարձրագոյն նը-
պատակի յաջող իրագործմանը:

Կրթութեան բարձրագոյն նպատակը սահմանելիս,
պէտք է, ինչպէս ներածութեան մէջ յիշեցինք, դիմել բա-
րոյագիտութեանը. սակայն խնդիրն այս դէպքում ևս հեշ-
տութեամբ չի լուծուի. ո՞ր բարոյագիտութեանը պէտք է դի-
մել կրթութեան նպատակը սահմանելիս: Թէպէտ ոչ մի
բարոյագիտական սիստեմ բոլորի կողմից հաւասարապէս
ճանաչուած և ընդունուած չէ, այնուամենայնիւ կասկած
չէ կարող լինել, որ բարոյագիտական սիստեմների մի որոշ
խումբ միայն ի նկատի կարող է առնուել. և յատկապէս
այն խումբը, որ իր միջից մերժում է Եւգիմօնիստական
ամեն մի տարր, որովհետեւ Եւգիմօնիզմը ինչ դիմակի տակ
էլ հանդէս գալու լինի, իր մէջ վտանգ է պարունակում,
ուստի իւրաքանչիւր բարոյագիտական սիստեմ կրթու-
թեան համար անպէտք է, եթէ իր մէջ Եւգիմօնական որ
և է տարր է պարունակում: Դաստիարակի համար այս-
քանը պէտք է պարզ լինի, որ եթէ նա կրթութեանը իդէա-
լական նպատակ է դնում, այնպիսի բարոյագիտութեան
պէտք է դիմէ, որ աշխատանքի արժանիքը ոչ թէ այն
առարկայի մէջ է որոնում, դէպի որը նա ուղղուած է,
այլ ներքին տրամադրութեան՝ կամքի մէջ: Ոչ թէ ար-
տաքին գործը կամ առարկան կարող է բարի լինել, այլ

միայն կամքը. և այդ կամքը պէտք է դաստիարակուող անձնաւորութեան սեփականութիւնը դառնայ և բոլիս բարոյական օրէնքի բացարձակ գեղեցկութեան գաղափարից:

Հերբարտը իր բարոյագիտութեան մէջ որոշում է հինգ տեսակ բարոյագիտական գաղափարներ. ներքին ազատութեան, կատարելութեան, իրաւունքի, արդարութեան և բարեացակամութեան գաղափարները: Այս բարոյագիտական գաղափարները միանալով անհատի գիտակցութեան մէջ, իրանց ամբողջութեամբ տալիս են անձնաւորութեան գաղափարը: Անձնաւորութիւնը ներկայացնում է մի միութիւն, որ բաղադրուած է օրինակելի կամքերից. վերջիններս միայն այն ժամանակ բացարձակ արժէք կարող են ունենալ, երբ նրանք մարդու մէջ հանդէս են գալիս ոչ թի անջատ-անջատ, այլ թափանցում են նրա հոգու խորքը, իշխում են առաջնորդող զգացմունքների և սրանցից բոլոր գործերի վրայ և այդպիսով ներկայացնում մնայուն անձնաւորութեան գաղափարը. այդպիսի մնայուն անձնաւորութիւնը իւրաքանչիւր արտաքին գործունէութեան մէջ ցոյց կը տայ իր մի և նոյն բնոյթը և կեանքի բոլոր հանգամանքներում հանդէս կը գայ մի և նոյն հիմնական գծերով: Ուրեմն միայն այն դէպքում բարոյական անձնաւորութեան մասին խօսք լինել կարող է, երբ անհատը բարոյական գաղափարների ամբողջութեան հետ մնայուն ներգաշակութեան մէջ է գտնւում:

Եթէ ճշմարիտ է, որ բարոյական գնահատութեան իսկական առարկան կամքն է, ապա զրանից անհրաժեշտաբար հետևում է, որ կրթութեան բարձրագոյն նպատակը պէտք է լինի կամքի բարոյական կերպաւորումը. և եթէ կրթութեան նպատակ համարենք սանի մէջ բարի կամք և մնայուն կերպարանք առաջ բերել, կրթութեան համար խիստ արժանաւոր և վսեմ նպատակ ընտրած կը կիսենք, այսպէս ուրեմն կրթութեան նպատակը թերևս կարելի լինէր սահմանել հետևեալ ձևով. դաստիարակը այնպէս պէտք է կրթէ իր սանին, որ սանի ապագայ անձնաւորութիւնը համապատասխանէ մարդկային անձնաւորութեան իդէալին:

Ե Ր Կ Ր Ո Ր Դ Մ Ա Ս

ՄԵԹՈԴՈԼՈԳԻԱ

(Methodologia)

Ա. Գ. Ա. Ա. Խ.

Ուսուցման նպատակը

Կրթութեան բարձրագոյն նպատակին հասնելու միջոցներն են ուսուցումը կամ դասաւանդութիւնը, դաստիարակութիւնը և խնամքը. մի կողմ թողնելով դաստիարակութիւնը և խնամքը, մենք կը զբաղուենք բացառապէս դասաւանդութեան ուսմունքով:

Նախ պէտք է պարզենք ուսուցման կամ դասաւանդութեան նպատակը և ապա որոշենք այն միջոցները, որ անշեղ կերպով առաջնորդում են դէպի սահմանած նպատակը: Ակներև է, որ ուսուցման կամ դասաւանդութեան նպատակը անհրաժեշտօրէն պէտք է կապուած լինի կրթութեան բարձրագոյն գաղափարի հետ. և ուրեմն հարց կարող է ծագել, թէ ուսուցման ժամանակ առաւելութիւն պէտք է տալ մատակարարելի նիւթի բովանդակութեանը, թէ ձևին: Եթէ դասաւանդութեան նպատակն է աւանդել որոշ նիւթ, առանց ուշադրութիւն դարձնելու այլ հանգամանքների վրայ, նա կընկնի դիդակտիկական մասերիս լիզմի մէջ. վերջինիս տեսակէտից ուսուցման խնդրում

էականը նիւթն է, իսկ ձևը—երկրորդական: Դիզակտիկական մատերիալիզմը նիւթը լաւատեսութեամբ արդէն հոգեկան ոյժ է համարում, ուստի և նրա համար մտաւոր կրթութեան չափը դառնում է նիւթի քանակը. սակայն գիտողութիւնը ցոյց է տալիս, որ նիւթը միշտ և անպայման կերպով չի վերածուի հոգեկան ուժի, այլ յաճախ ընդհակառակը նիւթերի կուտակումը բթացնում է մարդու հոգեկան ընդունակութիւնները: Դրա հակառակ, երբ ուշադրութիւնը առաւելապէս կեդրոնանում է այն հանգամանքի վրայ, թէ ի՞նչպէս պէտք է նիւթն աւանդուի, որ նա մտքի, զգացմունքի և կամքի ուժի վերածուի, հեռու չէ միւս ծայրայեղութեան մէջ ընկնելու վտանգը. այս դէպքում նիւթը նկատւում է որպէս սոսկ միջոց հոգեկան ոյժ առաջ բերելու համար: Դասաւանդութեան նպատակը չէ այլ ևս որոշ գիտելիքներ աւանդել, այլ առաջ բերել հոգեկան գօրութիւններ, էներգիաներ. այս ուղղութիւնը մանկավարժութեան մէջ յայտնի է դիդակտիկական ժողովարարական անունով. Պետաւոյցցին անգամ ընկաւ այս ծայրայեղութեան մէջ:

Երկու տեսակէտներն ևս առանձին առած ծայրայեղութիւններ են և ուրեմն խոտելի. գիտութիւնը և արուեստները նախ հոգին կրթելու միջոց են, բայց դրա հետ մէկտեղ նրանք ըստ ինքեան բարձր արժէք ունեն: Երաժշտութիւնն, օրինակ, կը դադարէր կրթութեան նիւթ լինելուց, եթէ նա միմիայն միջոց նկատուէր աղանջի և ձեռների վարժութեան համար և մեր առաջ չը բանար երաժշտական գեղեցկի աշխարհը: Հին լեզուները նոյնպէս կը դադարէին դասաւանդութեան առարկայ դառնալուց, եթէ նրանք միայն ֆորմալ կրթիչ նշանակութիւն ունենային. և ընդհակառակը, բնական գիտութիւնները ոչ միայն որոշ նիւթ պէտք է մատակարարեն, այլ և զգայարանները սրեն, գիտողութեան ընտելացնեն և միտքը հրահանգեն. բայց այս հանգամանքը ի հարկէ չի խանգարի,

որ դասաւանդութեան միջոցին իւրաքանչիւր առարկայի ինքնուրոյն և բնորոշ յատկութիւններն առաւելապէս շեշտուեն: Այսպէս ուրեմն ուսուցումը միայն այն ժամանակ իր նպատակին ծառայած կը լինի, երբ ինկատի կառնուի, որ որոշ գիտելիքներ և կարողութիւններ պէտք է աւանդուեն, բայց այնպէս, որ նրանց կրթիչ և ձեւակերպող ոյժը համապատասխան արտայայտութիւն գտնէ:

Հերբարտը դասաւանդութեան անմիջական նպատակ համարում է քաղմակոյղմանի հետախոյնութիւնը: Ըստ Հերբարտի հոգեբանութեան պատկերացումն է հոգեկան կեանքի սկզբնական և հիմնական տարրը: Պատկերացումների կապակցութիւնից և բարդումից առաջանում է մտածողութիւնը և զգացմունքները. իսկ շահագրգիռ կամ հետաքրքրելի պատկերացումներից ծագում է գործելու տրամադրութիւնը՝ կամքը. մինչդեռ այն գիտելիքները կամ ծանօթութիւնները, որոնց հետ կապուած չէ հետաքրքրութիւնը, մեռած և անարժէք են, որովհետեւ կամքի վճիռների և գործողութիւնների համար անտարբեր են. և որովհետեւ կրթութեան բարձրագոյն նպատակն է կամքը բարոյապէս կերպաւորել և կազմակերպել, բնական է, որ հետաքրքրութիւնը խիստ կարևոր դեր ունի դասաւանդութեան մէջ: Ուսուցման նպատակը պէտք է լինի ուրեմն ոչ միայն գիտելիքների մասնակարարել կամ վերջիններիս ժողովարար կրթիչ ոյժը հաւնդես բերել, այլ եւ կեցողական հետախոյնութիւնը զարթեցնել, բայց որովհետեւ կրթութեան նպատակն է ամբողջական անձնաւորութիւն պատրաստել և ոչ միակողմանի, անհրաժեշտ է, որ հետաքրքրութիւնը բազմակողմանի լինի: Ծանօթութեան և մասնակցութեան կամ փորձառութեան և հաղորդակցութեան տեսակէտից կարելի է որոշել վեց տեսակի հետաքրքրութիւն՝ փորձառական, մտահայեցողական, էսթետիկական, հարստական, հասարակական ու կրօնական:

Բ. Պ. Լ. Ա. Ի. Խ.

Ո Ւ Ս Մ Ա Ն Ն Ի Ի Թ Ը

§ 1. Պատմականորեն մեզ ժառանգություն կոչված նիւթերը

Ուսուցման կամ դասաւանդութեան առարկայական նպատակն է, ինչպէս նախորդ գլխում յիշեցինք, սանին նաեւ մտաւոր բարիքներ աւանդել: Այժմ հարց կարող է ծագել, թէ ի՞նչպիսի մտաւոր բարիքներ պէտք է ուսման նիւթ դառնան: Հարկաւ անհնարին է, որ ամեն մի մտաւոր բարիք դասաւանդութեան առարկայ դառնայ. կեանքը և փորձառութիւնը պէտք է լրացնեն ուսուցման թողած պակասը: Միայն այն գիտելիքներն ուրեմն կարող են ուսման նիւթ լինել, որոնք ընդհանուր կրթութեան հիմնական և անհրաժեշտ տարրերն են կազմում: Այսպիսով սկզբից և եթ հնարաւորութիւն ենք ստանում այս տեսակէտից ընտրութիւն անել առարկաների մէջ, նայած նըրանց տուած նպատակին ընդհանուր կրթութեանը. բայց մենք չենք կարող միմիայն վերացական կերպով կրթութեան գաղափարը և բովանդակութիւնը վերլուծելով նիւթերի մէջ ընտրութիւն անել. ուստի պէտք է ընտրենք նաեւ պատմական տեսակէտը և այն ժամանակ կը տեսնենք, որ սկսած ամենահին ժամանակներից մի քանի գիտութիւններ և արուեստներ դասաւանդութեան մէջ միշտ առաջնակարգ տեղ են գրաւել, որովհետեւ միայն նրանց է վերագրուել ընդհանուր արժէք. այսօր ևս միայն մի քանի գիտելիքներ ընդհանուր կրթութեան անհրաժեշտ տարրեր են համարւում:

Հին հնդիկների մէջ վեգաների ուսմունքն էր կազմում ուսուցման կեդրոնը. կրօնագիտութիւնն է հանդիսանում իշխող տարրը. նրա համար են գրագիտութիւնը, քերականութիւնը, չափագիտութիւնը, աստղաբաշխութիւնը, մաթեմատիկան և օրէնագիտութիւնը:

Հին Եգիպտոսում քրմական դասն իմաստութիւնների տէրն ու ուսուցանողն էր. այստեղ ևս սուրբ գրքերն (թօթ հերմէս) են կազմում ուսման կեդրոնը. տիրապետող գիտութիւնը աստուածաբանութիւնն է, որին ենթարկւում են աստղաբաշխութիւնը, երկրաչափութիւնը և օրէնագիտութիւնը. երաժշտութիւնը պաշտամունքի լրացուցիչ մասն էր կազմում. աւանդւում էր նաեւ բժշկական գիտութիւն, բայց այն՝ դասաւանդութեան կանոնին չէր պատկանում. օժանդակ գիտութիւններից այստեղ առաւելապէս շեշտւում էր մաթեմատիկան, ինչպէս հնդիկների մէջ լեզուագիտութիւնը:

Հին Յունաստանում ուսուցման կամ դասաւանդութեան արուեստն աւելի ազատ բնաւորութիւն ունէր: Մուսայական ուսումը իր մէջ պարունակում էր կարգալ, գրել, բնագիրներ անգիր անել (Հոմերոս), թուաբանութիւն, նկարչութիւն, երգ և երաժշտութիւն, պար և մարմնամարզութիւն: Սովետաների և փիլիսոփաների հանդէս գալուց յետոյ դարոց է մտնում նաեւ փիլիսոփայութիւնը, որ գիտութիւնների վախճանը և պսակն էր համարւում: Աղէքսանդրեան շրջանում Encykliia paideumata-ի մէջ ամփոփւում էր քերականութիւն, ճարտասանութիւն և տրամաբանութիւն (grammatika, retorika, dialectika) — թուաբանութիւն, երաժշտութիւն, երկրաչափութիւն և աստղաբաշխութիւն (arithmetika, musika, geometria, astronomia), որոնցից առաջին երեքը լեզուական գիտութիւններ են, իսկ վերջին չորսը՝ թուաբանական:

Հռոմայեցիների մէջ ևս այն գիտութիւններն են գործածական, ինչ որ յունաց մէջ. միայն թէ այստեղ աւելանում է մի օտար լեզուի՝ յունարէնի ուսուցումը. այդպիսով առաջին անգամ լեզուի ուսուցումը կատարւում է գիտակցական ձևով: Քերականութիւնը դառնում է գիտութիւնների մայրը. սկսում են լատիներէնն և քերականօրէն աւանդել և աղէքսանդրեանների քերականական

տերմինները լատիներէնի վերածել: Ուսման նիւթ դառնում են դասական հեղինակները, յատկապէս Վիրգիլը, ազգային պատմութիւնը և իրաւագիտութիւնը: Մաթեմատիկական գիտութիւններից միայն աստղաբաշխութիւնն է առանձին խնամքի արժանանում, իսկ փիլիսոփայութիւնը բոլորովին անուշադիր թողնւում: չը նայած դրան հռովմայեցիները աւանդում են յաջորդ սերունդներին փիլիսոփայութեան համար լատիներէն տերմինոլոգիա:

Միջին դարերում քրիստոնեայ ազգերը մեծ մասամբ գիտութեան համար գործ են ածում լատիներէն լեզուն և աւանդում են հռովմայեցիների միջոցով յունարէնից փոխ առած ֆորմալ կրթութեան բովանդակութիւնը՝ եօթն ազատ արուեստները, որոնք համարւում էին աստուածաբանական գիտութեան նախադուռը: Աստուածաբանութիւնը այստեղ ևս հանդէս է գալիս որպէս գիտութիւնների թագուհի. բոլոր գիտութիւնները աստուածաբանութեան նկատմամբ աղախնի պաշտօն ունէին (ancilla theologiae): Եօթն ազատ արուեստների մէջ գերակշռող դեր ունէին լեզուական գիտութիւնները՝ trivium-ը (եռեակ) և այն սկզբում յատկապէս քերականութիւնը, մինչդեռ սխոլաստիկայի հանդէս գալուց յետոյ իշխանութիւնն անցնում է գիալեկտիկային: Մաթեմատիկական գիտութիւնները՝ quadrivium-ը (քառեակ) դադարում են խնամքի առարկայ դառնալուց, բայց համեմատաբար աւելի շատ ուշադրութեան են արժանանում երաժշտութիւնը և աստղաբաշխութիւնը: Գիտական կրթութեան հետ միասին ասպետական դասակարգի մէջ զարգանում է աշխարհիկ կրթութիւնը, որի բովանդակութիւնն էին կազմում քրիստոնէութեան հիմնական ուսմունքները և ասպետական վարժութիւնները, ինչպէս և մուսայական կրթութեան մի քանի տարերք՝ բանաստեղծութիւնը և նոր լեզուները:

Վերածննդութեան շրջանում իշխանութիւնն անցնում է լեզուաբանութեանը. դասական լատիներէնը դառնում

է հումանիստական կրթութեան միակ ցանկալի առարկան. հումանիստները դատապարտում են եօթն ազատ արուեստները և համարում բարբարոսական. այս ֆորմալ դիսցիպլիններից միայն ճարտասանութեանն է կարեւորութիւն տրւում, այն ինչ մաթեմատիկական գիտութիւնները բոլորովին անհետանում են դպրոցներից: Դպրոցների ուսման ծրագրում երևան են գալիս օտար լեզուներից յունարէնը և եփրայեցերէնը, թէև գործնականի մէջ բաւականանում էին միայն լատիներէնով: 17-րդ դարում միայն առաջին անգամ պահանջւում է լեզուական ուսուցման հետ նաև իրական ուսուցում: Գիտական կրթութիւնից դատ վերածննդութեան շրջանում խնամւում է նաև աշխարհիկ կրթութիւնը, որի նիւթն էր ֆրանսերէն լեզուն, պատմութիւնը և աշխարհագրութիւնը:

Լուսաւորութեան դարում առաջին անգամ կրթութեան բովանդակութիւնը զուրկ է մի կեդրոնից, լուսաւորութիւնը պահանջւում էր մտքի և դատողութեան զօրեղացում և մարդու: Շօշափելի և օգտակար բանն է միայն անհրաժեշտ համարւում. պահանջւում են իրեր, փոխանակ խօսքերի: Լատիներէնի և ֆրանսերէնի ուսուցումը շարունակւում է, յունարէնը լատիներէնին հաւասար տեղ զբաղւում: Մայրենի լեզուի և գրականութեան ուսուցումը դպրոցական կրթութեան անհրաժեշտ տարրն է դառնում. աւանդւում են նաև պատմութիւն և աշխարհագրութիւն, մաթեմատիկա ու բնական պատմութիւն և ընդհանրապէս ամեն տեսակ լուսաւորող, օգտակար և զբաղեցնող առարկաներ:

Մեր ժամանակը բոլոր նախորդ շրջանների ժառանգն է. բոլոր գիտութիւնների մէջ տիրում է բազմապիսութիւն և բազմակողմանութիւն. գիտութիւնները խիստ աճել են. լեզուաբանութիւնը բաժանուել է անթիւ և անհամար մասնաճիւղերի, պատմական գիտութիւնները խիստ ընդարձակուել են և դարուս առանձին խնամքի առարկան

դարձել: Բնական գիտութիւնները անչափ ընդլայնուել են և մեծ յառաջադիմութիւն ցոյց տուել: Այս բոլորը ազդել և ազդում են զօրեղ կերպով արդի ուսուցման գործի վրայ. ընթերցանութեան ժամանակ մենք այժմ աւելի կարևորութիւն ենք տալիս բովանդակութեանը, քան թէ ձևին: Հին լեզուների հետ մէկ տեղ դպրոցներում աւանդւում են նաև նոր լեզուներ, մայրենի լեզուին և գրականութեանը առանձին արժէք է վերագրւում, պատմութիւնը և աշխարհագրութիւնը իւրաքանչիւր մարդու համար, որ յաւակնութիւն ունի զարգացած կոչուելու, անհրաժեշտ գիտելիքներ են համարւում. մաթեմատիկան և բնական գիտութիւնները ընդհանուր կրթութեան անհրաժեշտ մասն են դարձել: Աստուածաբանութեան և փիլիսոփայութեան նշանակութիւնը և դիրքը լուսաւորութեան դարու համեմատ խիստ բարձրացել է: Պահանջւում են դրական գիտելիքներ և արւում են նորանոր պահանջներ այս կամ այն գիտութիւնը դպրոց ներմուծելու համար:

§ 2. Ուսման նիւթի բաժանումը

Ուսման բոլոր առարկաները համադոր են և ոչ մէկը միւսների նկատմամբ գերիշխող դիրք չունի, բայց եթէ մի ակնարկ ձգելու լինենք կրթութեան պատմութեան վրայ, կը տեսնենք, որ մի քանի առարկաներ գործնական կարևորութեան պատճառով կրթութեան համար առաջնակարգ և գլխաւոր միջոցներ են համարուել. և եթէ կրթութեան այդ գլխաւոր առարկաներին երբ և իցէ երկրորդական տեղ է տրուել, այնուամենայնիւ նրանք ժամանակի ընթացքում ձեռք են բերել իրենց առաջնակարգութեան իրաւունքը. այդ առարկաները կազմում են կրթութեանն հիմնական սարերքը, այն ինչ մնացածները համարւում են յրացողիչ սարերք: Սրանց կցւում են նաև մի քանի արուեստներ, որ ցանկալի են կրթութեան կա-

ռարելութեան համար. վերջիններս ըստ տեղի և ժամանակի խիստ տարբեր են եղել:

1) Կրթութեան հիմնական սարերքն են լեզուաբանութիւն և մաթեմատիկա: Լեզուի միջոցով զարգանում է մտածողութիւնը, այն ինչ զիրը և գրի գործածութիւնը սերտ կերպով կապուած են քաղաքակրթութեան հետ: Ուր որ մատաղ սերնդի զարգացման համար միջոցներ են ձեռք առնուել, կեղծոնը միշտ կազմել է գրագիտութիւնը: Դասաւանդութեան սկիզբն է կազմում կարգալը և գրելը. այս երկու կարողութիւններն ևս սերտ կերպով կապուած են իրար հետ, գրել կարողանալը, մի բան պարզ, քերականօրէն և ճշգրիտ գրելը, վերջապէս իր մտքերին գրով կատարեալ արտայայտութիւն տալը մինչև այսօր իսկ որոշում են կրթութեան աստիճանները. գիտելիք և կարողութիւն այստեղ միացած են իրար հետ. այս պատճառով լեզուագիտութիւնը սկսած ամենաստորին դպրոցներից մինչև ամենաբարձրը դասաւանդութեան նիւթ է կազմում:

Մաթեմատիկայի մէջ ևս գիտելիք և կարողութիւն կապուած են իրար հետ. մաթեմատիկան լինելով գործնական գիտութիւն, այնուամենայնիւ իր տարրական մասում իսկ ունի զուտ գիտական բնոյթ և առաջնորդում է դէպի տեսական գիտութիւնները:

Ուրեմն կարգալը, գրելը և հաշուելը տարրական դասաւանդութեան հիմքն են կազմում:

2) Կրթութեան յրացողիչ սարերքի նպատակը չէ, ինչպէս հիմնական տարրերին, որոշ կարողութիւն և վարժութիւն տալ, այլ ձեռք բերել մի քանի օժանդակ գիտելիքներ և լրացուցիչ ծանօթութիւններ. այս կարգին են պատկանում՝ կրօնագիտութիւն, պատմութիւն, աշխարհագրութիւն, բնական պատմութիւն, քնագիտութիւն և քիմիա:

3) Ինչ վերաբերում է արուեստներին՝ հին ժամա-

նակներէից աւանդուել են երգեցողութիւն և երաժշտութիւն, իսկ աւելի ուշ նկարչութեան և քանդակագործութեան արուեստները. վերջերս դպրոց են մտել նաև գործնական տեսակէտից զանազան արհեստներ և ձեռագործութիւններ:

§ 3. Լեզուագիտութեան կրթական արժէքը

Եթէ մենք իւրաքանչիւր առարկայի արժէքն ըստ կրթութեան գործին տուած նպաստի համաձայն գնահատելու լինենք, լեզուագիտութեանը պէտք է առաջին տեղը տայինք. լեզուն ժողովրդի հոգու հայելին է. (ժողովրդական հոգեբանութիւնը հիմնուած է առաւելապէս լեզուի ուսումնասիրութեան վրայ). ուրեմն և դրանով բնորոշուած է նրա անհրաժեշտութիւնը կրթութեան համար. լեզուի ուսման հետ յաճախ կապուած են լինում ամեն տեսակ քաղաքակրթական պատմական հասկացողութիւններ, որ այլ ճանապարհով դժուար կը լինէր ձեռք բերել, լեզուով կատարուած է մտաւոր բարիքների անցումը մի սերնդից միւսին. նոյն իսկ վայրենին իր ծանօթութիւնները լեզուով է աւանդում իր որդիներին. բայց դպրոցի սեպուհ գործն է մատչելի դարձնել մատաղ սերնդին լեզուի գրաւոր յիշատակարանները. դրա համար՝

ա) Աշակերտը նախ պէտք է ձեռք բերէ գրագիտութիւն, որ լեզուագիտութեան նախագուռն է:

բ) Նա պէտք է օրինակելի նկարագրութիւնների միջոցով ծանօթանայ լեզուի գործածութեան եղանակների հետ. իսկ այս կատարուած է լեզուի ուսմունքի՝ քերականութեան միջոցով:

գ) Աշակերտի լեզուն պէտք է կատարելագործուի գրի և խօսքի ճշգրիտ և արուեստաւոր գործածութեամբ. այս էլ ոճաբանութեան, ճարտասանութեան և բանահիւսութեան պաշտօնն է:

դ) Վերջապէս անհրաժեշտ է ծանօթանալ այն գրա-

կան երկերի հետ, որ ամենքի կողմից ճանաչուած են որպէս ստեղծագործութեան օրինակելի արտադրութիւններ. վերջինս կատարուած է ընթերցանութեան և մեկնաբանութեան միջոցով:

ա) Ուսուցման սկիզբը կազմում է գրելը և կարդալը. երկու կարողութիւններն ևս կապուած են իրար հետ և սովորեցնում են նախ հնչիւնների նշանները և ապա լեզուի բաղադրիչ մասերը՝ խօսքերը, վանկերը և հնչիւնները: Բայց գրելը նաև վարժութիւն է ձեռքի համար, իսկ գեղագրութիւնը նպաստում է նաև գեղագիտական ճաշակի զարգացմանը. այս մտաւոր և էսթետիկական մոմենտներն աւելանում է նաև մի բարոյական վաստակ, որովհետև ուղղագրութիւնը սովորեցնում է ուղղամտութիւն և մի միջոց է անփութութեան և անհոգութեան առաջն առնելու:

բ) Լեզուի ուսմունքը՝ քերականութիւնը շարունակում և խորացնում է գրագիտութեան սկսածը. նա սովորեցնում է ճանաչել և հասկանալ լեզուի տարբերքն ու արտայայտութեան միջոցները: Քերականական հասկացողութեան հետ ամենուրեք կապուած է քերականական վարժութիւնը. ինչպէս որ քերականութիւնը գրական երկեր հասկանալու բանալին է, այնպէս էլ նա լեզուի ճշգրիտ գործածութեան ուղեցոյցն է: Ամենուրեք վերլուծութեանը լրացնում է համադրութիւնը. մայրենի լեզուի քերականական ուսումնասիրութեան միջոցին գերակշռում է առաջինը, օտար լեզուների նկատմամբ՝ երկրորդը, որովհետև մայրենի լեզուի մէջ աշակերտին յայտնի է ամբողջութիւնը և վերլուծութեամբ պէտք է գտնել քերականական տարրերը, այն ինչ որովհետև օտար լեզուի մէջ միմիայն մասերն են յայտնի, հարկաւոր է համադրական ճանապարհով ստեղծել ամբողջութիւնը: Քերականական քննութիւնը մայրենի լեզուին ընծայում է վստահութիւն և գիտակցական վերաբերմունք. որ և է օտար լեզու քերակա-

նօրէն սովորելը անշափ հեշտացնում է մայրենի լեզուի կազմութիւնն հասկանալու. «ով մի որ և է օտար լեզու չի հասկանում, չի հասկանայ և իր սեփականը» (Գէօթէ). այսպիսով բերականութիւնը գերադրապէս նպաստում է լեզուական գիտակցութեան կենդանանալուն և ամրանալուն:

Քերականութեան ֆորմալ կրթիչ կողմը յաճախ անուշադիր է արւում. բայց այդ զարգացման նպաստող անհրաժեշտ պայմաններից մէկն է: Քերականական կանոնները պէտք է քաղել օրինակելի գրական արտադրութիւններից և նրանց միջոցով պարզաբանել. մասերի պարզաբանութեամբ, խօսքերի ձևերից, նախադասութիւնների կազմութիւնից պէտք է հանել ամբողջ գրութեան միտքը, ինչպէս և հեղինակից, նրա երկերից, գործածած նախադասութեան ձևերից պարզաբանել խօսքերի իմաստը և կապակցութիւնը: Այդպիսով ստանում ենք մի անդադար ել և էջ մասնաւորից դէպի ընդհանուրը և ընդհակառակը, բարդումներ, համեմատութիւն, ընտրութիւն, մի խօսքով զանազան տրամաբանական գործողութիւններ, որով անւում և զօրեղանում է մտածողութիւնը և հրահանգւում հասկացողութիւնը:

Քերականութիւնն ևս ունի իր բարոյական օգուտը. նրա միջոցով մարդ ընտելանում է խնամքով գործ կատարելու, որովհետև նա սրում է մեր ուշադրութիւնը:

զ) Եթէ քերականութիւնը օգնում է հասկացողութեանը, սովորեցնում է լեզուն ուղիղ գործ ածել, ճարտասանութեան, ոճաբանութեան և բանահիւսութեան պաշտօնն է խօսքին գեղեցկութիւն, ոյժ և գրաւչութիւն տալ. ով որ այս բոլոր միջոցները գործ է ածում, նա տիրում է լեզուին. նա իշխում է դրանով նաև մարդկանց սրտերին: Հարկաւ ոչ մի կանոն չէ կարող մէկին բանաստեղծ կամ ճարտասան դարձնել, եթէ բնական ձիրքը պակասում է. սակայն արուեստի ուսմամբ և վարժութեամբ

բնական ընդունակութիւնները կրկնապատկուել կարող են. բայց լեզուի ձևական նշանակութիւնը չը պէտք է չափազանցուի և լեզուն ընկնի դատարկ ֆորմալիզմի կամ ֆրազամոլութեան մէջ, որ սովորաբար տեղի է ունենում, երբ ձևին աւելի է կարևորութիւն տրւում, քան բովանդակութեանը:

դ) Լեզուագիտութիւնը չի սահմանափակւում միմիայն լեզուի ֆորմալ կրթիչ կողմով. նրա կեդրոնը և հիմքը կազմում են օրինակելի դասական երկերը և նրանց իմաստը: Վէպը և դրաման, քնարերգութիւնը և պատմութիւնը գրգռում են մանկան երեւակայութիւնը և կենդանի օրինակ դառնում նրա համար. նրանց մէջ կատարուող գործողութիւններն ու հերոսների ճակատագիրները, անձնաւորութիւններն ու իրանց բնոյթները շարժում են նրա հետաքրքրութիւնը և մասնակցութեան զգացումը: Բացի այդ բանաստեղծութիւնը սրում է նրանց յիշողութիւնը, ուղղում է երիտասարդական միտքն ու հոգին դէպի վսեմն ու գեղեցիկը. մայրենի լեզուով գրութեան դասական երկերը շարժում և անունդ են տալիս նաև ազգասիրութեան զգացմունքին. իսկ հին հեղինակները ծանօթացնում են մատաղ սերնդին անցեալի հետ: Լեզուագիտութիւնը վերաբարձրում է մի ժողովրդի անցեալ կեանքը իր ամբողջութեամբ:

Գրական երկերի ուսումնասիրութեան համար գրւում են զանազան տեսակ մեկնաբանական գրքեր, կենսագրականներ, գրականութեան պատմութիւն, բանահիւսութիւն և էսթետիկայի տեսութիւններ և այլն, սրանք բոլորն իրանց արժէքն ունեն, բայց գրական երկերի մասին խօսելիս չը պէտք է մոռանալ անմիջապէս ծանօթանալ նրանց հետ:

§ 4. Մ ա յ ր ե ն ի լ ե զ ու

Եթէ դպրոցում աւանդուող իւրաքանչիւր լեզու համաձայն իր կրթական արժէքի գնահատելու լինենք, մայ-

ըննի լեզուին պէտք է առաջին տեղը տանք. նոր իրերի հետ նա սովորում է փորձառութեան և հաղորդակցութեան միջոցով միշտ նոր խօսքեր և դարձուածքներ, իսկ սրանց միջոցով ձեռք է բերում նոր պատկերացումներ և գաղափարներ: Մանկական երգերն ու առակները, հեքիաթներն ու պատմութեանը բանաստեղծութեան առաջին ճառագայթներն են, որ տաքացնում են մանկան սիրտը, իսկ այդ կատարում է մայրենի լեզուի միջոցով: Ուշ հասակում ևս բանաստեղծութեան խոր հասկացում, ուր զգացումը և երեակայութիւնը հաւասարապէս գործակից են, հնարաւոր է միայն մայրենի լեզուի միջոցով: Հայրենի երկրի ժողովրդական բանաստեղծութիւնը մի նախագուռ է օտար ազգերի բանաստեղծութեան և առհասարակ գրական երկերի հասկացողութեան համար:

Մայրենի լեզուի առանձնայատուկ օրէնքները պէտք է ուսումնասիրութեան և վարժութեան նիւթ դառնան: Շարադրութիւններ մեծ ծաւալով և չափով հնարաւոր է գրել միայն մայրենի լեզուով, քանի որ հին լեզուները դադարել են գիտութեան օրգան լինելուց: Մայրենի լեզուի քերականութեան ուսումնասիրութիւնը բաւական մեծ դժուարութիւն է յարուցանում, որովհետեւ շատ բան աշակերտին ծանօթ է թւում և չի շարժում նրա հետաքրքրութիւնը. ուստի և ցանկալի և օգտակար է, որ քերականական գիտակցութիւն և վարժութիւն ձեռք բերուի մի օտար լեզուի միջոցով. մինչդեռ խօսքերի և դարձուածքների կազմութիւնը, պատկերաւոր արտայայտութիւնները, խօսքերի իմաստի փոփոխուելը և ընդհանրապէս լեզուի պատմական հասկացողութիւնը հնարաւոր է կատարեալ կերպով ձեռք բերել միմիայն մայրենի լեզուի միջոցով: Այնուամենայնիւ արդի քաղաքակրթութեան ինքնայատկութիւնը հասկանալու համար անհրաժեշտ է մայրենի լեզուի ուսման հետ նաև օտար լեզուների ուսումը:

§ 5. Հին և օտար լեզուներ

Հին լեզուներից, որոնք դպրոցում դասաւանդութեան նիւթ կարող են լինել առաջին տեղն են գրաւում լատիներէնը և յունարէնը այն պատմական հիմունքներով, որ նրանք ոչ միայն հին լեզուներ են, այլ և հին դպրոցական լեզուներ: Լեզուագիտութիւնը առհասարակ մշակուել և դարգացել է այդ դասական լեզուների միջոցով:

Դպրոցական այս լեզուները որոշ առաւելութիւն ունեն, որից գուրկ են միւս լեզուները. հասկանալու արուեստը ամենից լաւ կերպով կարելի է ձեռք բերել դասական լեզուների միջոցով. սրանց արտայայտութեան եղանակը պարզ է և հաւատարիմ, սկզբնական և անպաճոյճ. խօսքերը դեռ չեն կորցրել իրանց հիմնական զգայական նշանակութիւնը: Ոչ մի դէպքում լեզուի կանոնները, գործածութեան եղանակը այնպէս լաւ չի կարելի ըմբռնել ինչպէս լատիներէնի միջոցով, որի ձևերը խիստ հարուստ են, բայց ոչ այնչափ, որ դժուարացնեն լեզուի հասկացողութիւնը. այդ առաւելութեանը միանում է և այն, որ նախադասութիւնների կազմութիւնը և կապակցութիւնը սահմանուած են տրամաբանական ճշտութեամբ: Լատիներէնը մտածողութեան համար մի վարժարան է և տրամաբանական հրահանգութեան համար անօրինակելի: Փորձալ կրթիչ ուժով լատիներէնը գերազանցում է յունարէնին, որն ըստ իր կարգի գերազանցում է առաջինին օրինակելի գրական ստեղծագործութիւններով: Յունարէն լեզուի արտայայտութեան նրբութիւններն ու գունաւորումը, մտքերի կապակցութիւնն ու յաջորդականութիւնը լրացնում են լատիներէնի թողած պակասը:

Բայց մեզանից հեռու է յոյն և լատին գրականութիւնը միայն այս փորձալ տեսակետից գնահատելու դիտաւորութիւնը: Այդ լեզուների միջոցով մենք սովորում ենք մի կենդանի ամբողջութիւն. նրանցով իդէալական յարաբերութեան մէջ ենք մտնում Հելլասի և Հռոմի հետ.

իսկ սրանք արժանի են մատաղ սերնդի հետաքրքրութիւնը շարժելու և ներքին մասնակցութիւնը ձեռք բերելու. նըրանցով երիտասարդութեան առաջ բացւում է մարդկութեան անցեալը իր պարզ յարաբերութիւններով, ուր նա տեսնում է հերոսներ և հերոսական գործեր: Յոյն հեղինակները դրա հետ ունեն նաև այն առաւելութիւնը, որ լի են կեանքի և իրական ծանօթութիւններով և միւս կողմից իրանց բովանդակութեամբ թարմ են և նախ, և ուրեմն մատչելի և ընտանի երիտասարդութեան համար:

Արդի նոր և օտար լեզուներից գործնական տեսակետից անհրաժեշտ է իմանալ նախ հարևան ազգի լեզուն. բայց այդ լեզուն ուսման ծրագրում տեղ կարող է բռնել միայն այն ժամանակ, երբ տեղի ունի նաև մտաւոր և հոգեկան յարաբերութիւն դրացի ազգի հետ, երբ այդ լեզուի միջոցով կարելի է ծանօթանալ առաջնակարգ նշանակութիւն ունեցող գրականութեան հետ: Նոր գրականութեան գլուխ գործոցների հետ աւելի հեշտ է թարգմանութիւնների միջոցով ծանօթանալ, քան դասականների. բայց չը պէտք է մոռանալ, որ յամենայն դէպս բնագրի ընթերցումը դարձնում խիստ օգտակար է. աշակերտն ստիպուած է լինում աւելի դանդաղ և հիմնաւոր աշխատել, իսկ այդ բաւական խոշոր վաստակ է: Այնտեղ, ուր միայն նոր լեզուներ են աւանդւում, լեզուի ֆորմալ կրթութիւն կողմը, որ շեշտեցինք հին լեզուների նկատմամբ, կարելի և ցանկալի է ձեռք բերել նոր լեզուների միջոցով:

§ 6. Մ ա ր ե մ ա ս ի կ ա

Մաթեմատիկայի արժէքը ոչ միայն նրա նիւթի մէջ է, այլ և գործնական կարևորութեան. նա սովորեցնում է հաշուել, չափել, կշռել, գնահատել և այլն. սրանք այնպիսի գիտելիքներ են, որ անհրաժեշտ են իւրաքանչիւր մարդու համար գործնական կեանքում: Մաթեմատիկան

ամենամեծ ձեռնարկութիւնների հիմքն է. նա գործիք է ինչպէս դրամատիկների, այնպէս և ճարտարապետների ու արուեստագէտների ձեռքում, իսկ որպէս զուտ գիտութիւն նա անհրաժեշտ է բոլոր բնական գիտութիւններին՝ բնագիտութեանը, քիմիային, աստղաբաշխութեանը, աշխարհագրութեանը և այլն: Մաթեմատիկայի այս անսահման նիւթական արժէքին աւելանում է նաև նրա ֆորմալ օգուտը մտքի և հոգու կրթութեան համար: Մաթեմատիկայի մասերի մէջ եղած անհրաժեշտ կապը, որով մի մասը միշտ միւսին ենթադրում կամ հաստատում է, սրում և զօրեղացնում է մտածողութիւնը: Մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելիս միտքը հրահանգւում է քննելով, փորձելով և բարդումներ անելով. երեւակայութիւնը այստեղ նոյնչափ մասն ունի, որչափ մտածողութիւնը: Մաթեմատիկայի տարրական մասերի մէջ իսկ երևում է նրա գիտական առանձնայատկութիւնը. նա ի բացէ նայում թանձրացեալ բաներից և զբաղւում է մեծութիւններով ըստ ինքեան. բայց չը նայած այդ հանգամանքին նա հայեցողական է դառնում պատկերների և կոնսրուկցիաների միջոցով. նա մի միջին աստիճան է կազմում մի կողմից այնպիսի գիտութիւնների, որոնց նիւթն է տեսանելի և զգալի աշխարհը և միւս կողմից բանական գիտութիւնների. մաթեմատիկան այդպիսով նախապատրաստում և առաջնորդում է դէպի գիտական աշխատանք և յատկապէս փիլիսոփայութեան ուսումնասիրութեան համար նախաշաւիղ է հանդիսանում: Բայց մաթեմատիկայի այս անթիւ օգուտներին աւելանում է նաև նրա բարոյական նպաստը բնաւորութեան համար. կիսատ կամ թերի գործը այստեղ խիստ պատժւում է. այդպիսով նա կարող է յետ պահել թեթեւամտութիւնից, մակերևութականութիւնից և առաջնորդել դէպի ինքնաճանաչողութիւն և համեստութիւն և օգնել բնաւորութեան կազմակերպւելուն:

§ 7. Կերութեան լրացուցիչ տարեք

Ուսման նիւթի այս կարգին պատկանում է ամենից առաջ կրօնագիտութիւնը: Հին պատմութիւնը և դասական լեզուները ծանօթացնում են մեզ դասական հնութեան հետ. մայրենի լեզուի և պատմութեան միջոցով ծանօթանում ենք մեր ազգի հետ. բայց ազգայնութեան և դասական հնութեան մէջ զանուկ է քրիստոնէութիւնը՝ նոյնչափ կարևոր և նշանաւոր: Եթէ արդի քաղաքակրթութեան հասկացողութեան համար անհրաժեշտ է դասական հնութեան ծանօթութիւնը, քրիստոնէութիւնը շատ աւելի կարևոր է, որովհետեւ աւելի խոր կերպով ազդել և ազդում է արդի քաղաքակրթութեան և սերունդների վրայ: Բացի այդ, եթէ ցանկալի է որ մատաղ սերունդը սնուի և զարգանայ մաքուր կրօնական և բարոյական համոզումներով, որ դարեր շարունակ կրթել և ոգևորել է մի ժողովրդի, ապա անհրաժեշտ է կրօնի ուսուցումը, որի կեդրոնը քրիստոնէական դպրոցներում կազմում է սուրբ գիրքը: Սրբազան պատմութիւնը սովորեցնում է, թէ ինչպէս է Աստուած յայտնուել ճշմարիտ մարդկանց և վսեմ պատկերներով ու դէմքերով պարզում է մեր առաջը բարին ու չարը, վարձն ու պատիժը. այդ պատկերներն ու դէպքերը իրանց հայեցողական պարզութեամբ և վսեմ դրօշմով զրգուելով մեր երևակայութիւնը և առաջ բերելով համակրութեան և անձնուիրութեան զգացմունքներ, գերազանցում են այն ամենը, ինչ որ ստեղծել է ժողովուրդների բանաստեղծական հանճարը: Կրօնագիտութիւնը տարրական ուսմանը տալիս է բարոյական յենակէտ, պահպանում է նրան գործնական ուժ և օգտակարով սահմանափակուելուց և անմիջապէս ի նկատի ունի սանի կրօնական բարոյական կրթութիւնը. թէպէտ նա միայնակ չէ կարող այդ անել, առանց ծնողների և ընտանիքի աջակցութեան:

Կրօնի և լեզուի դասաւանդութեան միջոցին արդէն տրւում են բազմաթիւ պատմական ծանօթութիւններ. պատմութեան դասաւանդութեան պաշտօնն է այդ ծանօթութիւնները լրացնել, դասաւորել և մշակել: Պատմութիւնը մեզ սովորեցնում է, թէ ի՞նչ են արել մեր նախնիքը, երբ և ի՞նչ մեծ գործեր են կատարուել, ո՞ր ժամանակից գոյութիւն ունեն այս կամ այն հաստատութիւնները, երբ և ի՞նչ նպատակով են նրանք ստեղծուել, ի՞նչ պիտի կերպարանափոխութիւնների են ենթարկուել, մինչև որ ապագայի համար ֆնայուն բարիք են դարձել: Պատմութիւնը ոչ միայն սովորեցնում է եղածը պատմականօրէն ըմբռնել և պատմականը յարգել, ոչ միայն ներկան և անցեալը հասկանալու և դատելու համար ընդհանուր տեսակէտներ է տալիս, այլ և անցեալի մեծ գործերը և մեծ մարդիկը մեր առաջ պարզելով, տալիս է նմանողութեան վսեմ օրինակներ, առաջ է բերում մեր մէջ ներքին մասնակցութեան և անձնուիրութեան զգացմունք, երբ խնդիրը վերաբերում է հայրենիքին և ազգութեանը:

Հայրենիքի պատմութիւնը սերտ կերպով կապուած է հայրենի երկրի ծանօթութեան՝ հայրենագիտութեան հետ, որ ըստ իր կարգի աշխարհագրութեան համար ելակէտ է դառնում: Մի խորհրդաւոր ձգտում կապում է մարդուն իր հայրենիքի հետ: Խիստ սրտաշարժ է այն երևոյթը, թէ ինչպէս մարդիկ կապում են մի կտոր հողի հետ, ուր նրանք ծնուել և սնուել են: Բնաւորութեան կրթութեան համար շատ կարևոր է, որ այդ զգացումը խնամուի և պահպանուի: Բայց որչափ բնական է հայրենիքի սէրը, նոյնչափ բնական է մարդու մէջ այն ձգտումը, որ մղում է նրան դէպի հեռուն և անծանօթը. ծեր և երիտասարդ հաւասարապէս հետաքրքրութեամբ լսում են հեռաւոր երկրների հրաշալիքների մասին: Աշխարհագրութիւնը լրացնում և ընդարձակում է հայրենագիտութեան տուած ծանօթութիւնները, հեռաւորը բացատրում է մերձակայով,

պարզում է հայրենիքի և օտար երկրների մէջ եղած յարաբերութիւնը և ցոյց է տալիս, թէ ռրտեղից և ի՞նչ եղանակով են ներմուծւում օտար երկրի արդիւնքները և ո՞ւր են արտահանւում հայրենի երկրինը, յիշատակելով մի և նոյն ժամանակ հաղորդակցութեան միջոցներն ու ճանապարհները: Աշխարհագրութիւնը ծրարում է իր շրջանակի մէջ նաև անցեալի մնացորդներն ու յիշատակները և այդպիսով կապում է ժամանակն ու տարածութիւնը. պատմութիւնը՝ երևոյթներն ու դէպքերը կապում է ժամանակի հետ, աշխարհագրութիւնը՝ տարածութեան և տեղի: Աշխարհագրական քարտէզն ու աշխարհագրունդը առաջնակարգ միջոցներ են աշխարհագրական հասկացողութեան համար. ուստի աշխարհագրական դասի էական նպատակներից մէկն է քարտէզն հասկանալը և գործածել սովորելը: Սակայն անհրաժեշտ է նաև աշխարհագրական առարկաների անմիջական հայեցողութիւնը, որպէս զի կարելի լինի քարտէզի վրայ տեսածը պարզ և կենդանի պատկերացնել. ըստ այսմ աշխարհագրութեան դասի ամենակարևոր մոմենտներից մէկն է հայեցողութիւնը: Բայց որովհետև միմիայն աշխարհագրութիւնը չէ, որ գործ ունի տարածութեան և տեղի հետ, այլ և ուրիշ շատ գիտութիւններ, բնական է, որ նա գիտութեան շատ ճիւղերի համար առնչութեան և շօշափման հանգոյց է դառնում: Աշխարհագրութեան այս կեդրոնացնող ոյժը պէտք է առանձնապէս գնահատուի, որովհետև նա կապում է պատմական և բնական գիտութիւնները:

Հայրենի երկրի ճանաչողութեանը նպաստում է նաև բնական պատմութիւնը. վերջինս սնուցանում և բաւարարութիւն է տալիս բնագիտական հետաքրքրութեանը՝ ճանաչելու կենդանիները, բոյսերը և հանքերը: Բնական պատմութիւնը սովորեցնում է դիտել և գննել և միջոց է դառնում զգայարանները վարժեցնելու և ուղիղ գործածելու. նա սովորեցնում է նաև համեմատութիւններ անել,

հմանները համադրել, տեսակից դէպի սեռը բարձրանալ, մասնաւորից՝ ընդհանուրը, իւրաքանչիւր օրինակ իր տեսակին ենթակարգել և սեւի առանձնատկութիւնը համապատասխան տեսակի մէջ որոնել. այս բոլորը հրահանգիչ են մտքի համար, ինչպէս լեզուի ուսուցումը: Բնական պատմութիւնը օգնում է նաև մայրենի լեզուին, երբ նա նրկարագրութիւնների միջոցին ուշադրութիւն է դարձնում ինչպէս պարզ հասկացողութիւններ կազմելու, այնպէս և տեսածը ուղիղ և որոշ արտայայտելու վրայ. բացի այս, բնական պատմութիւնը, հայրենիքի բնութեան առանձնատուկ կեանքը բացատրելով, կը նպաստէ հայրենիքի սիրոյ զգացման զօրեղանալուն:

Բնագիտութիւնը բացատրում է բնութեան երևոյթներն ու նրանց պատճառները և ծանօթացնում է մարդկային ստեղծագործութիւնների հետ: Փիզիկան ուսումնասիրում է բնութեան երևոյթների հիմքը և օրէնքները. նրա հարցի ձևը միշտ պատճառական է. ի՞նչ պատճառով է այսպէս լինում. այդպիսով նա սովորեցնում է դիտել, վերլուծել և փորձեր անել. այս դէպքում ևս մարդու բնածին հետաքրքրութիւնը օգնութեան է գալիս, որովհետև մանուկն անգամ կոտրատում է իր խաղալիքը, իմանալու համար, թէ ի՞նչ է թագնուած նրա մէջ: Բնագիտութիւնը այս բնական հետաքրքրութիւնը պէտք է խորացնէ և լայնացնէ. նոյնը վերաբերում է նաև քիմիային: Փիզիքական երևոյթները մեծ մասամբ յայտնագործւող են, մինչդեռ քիմիական ուժերը ծածուկ են գործում. այստեղ ևս գիտողութիւն և մեկնութիւն պէտք է միանան, պարզ գաղափարներ կազմելու և ուղիղ եզրակացութիւններ հանելու համար: Իսկ երբ աշակերտը փորձի, գիտողութեան և համեմատութեան միջոցին կը սովորի, թէ որչափ զգոյշ պէտք է լինել եզրակացութիւններ հանելիս, թէ ինչպէս մի դէպքը դեռ բաւական չէ ընդհանուր արժէք ունեցող եզրակացութիւններ հանելու, ոչ պակաս բարոյական օգուտ ստացած կը լինի:

Գ Լ Ո Ի Խ Գ.

Ո Ի Ս Մ Ա Ն Ծ Ր Ա Գ Ի Ր Ը

§ 1. Նիւթերի դասաւորման պատմական սկզբունքը

Ուսման նպատակին և կրթութեան բարձրագոյն իդէալին հասնելու համար ուսման նիւթը առաջնակարգ նշանակութիւն ունի. բայց այդ նիւթը ըստ ինքեան հոգեկան ոյժ չէ և չէ կարող դասաւանդութեան նպատակին ծառայել, եթէ չը յարմարուի սանի մտաւոր կարողութեանը և ուրեմն չը դասաւորուի որոշ տեսակէտներէց: Դասաւանդութեան ծրագրի պաշտօնն է իւրացնելիք նիւթն այնպէս դասաւորել, որ նախորդը նախապատրաստէ յաջորդի դիւրին ըմբռնումը. այս պրոբլէմն անհրաժեշտ է դարձնում, որ ուսման նիւթը դասաւորուի ըստ յաջորդութեան և համադրութեան:

Մանուկը հետզհետէ աճում, զարգանում և սկսում է ճանաչել իր շրջապատը. նրա մարմնական և հոգեկան ուժերի զարգացումը կատարւում է հետզհետէ և ի վերջոյ նա կարողանում է ինքնուրոյն կերպով գործել իր շրջապատում և շարունակել մարդկային քաղաքակրթութեան գործը: Կենսաբանութեան այն օրէնքը, որի համաձայն անհատը իր զարգացման միջոցին համառօտ և սեղմ կերպով կրկնում է այն բոլոր շրջանները, որ կատարել է մարդկային ցեղը իր երկարատե գոյութեան ընթացքում, ուսման ծրագրի համար որոշ, բայց ոչ բացարձակ չափ կարող է դառնալ. այս տեսակէտից մանկավարժութեան պաշտօնը պէտք է լինէր մանկան կրթութիւնն այնպէս կազմակերպել, որ մանուկը համառօտ և սեղմ կերպով մի անգամ ևս կրկնէր մարդկային ցեղի զարգացման բոլոր մոմենտները և այդպէս հասնէր ներկայ դրութեանը. և յիշաւի, տեսնում ենք, որ մանկան հասկացողութեանը և զգացմունքին նահապետների զարը աւելի մատչելի և ըն-

տանի է, քան հոովմէական քաղաքացիական կռիւները. լուսնեակն աւելի մօտ է, քան մերձակայ քաղաքը: Հերբարտն ևս պահանջում է «ժամանակագրական յաջորդութիւն հնից դէպի նորը». ըստ Հերբարտի ուսման նիւթը այնպէս պէտք է դասաւորուած լինի, որ մանուկը կրթուի հին յունական, պատանին՝ հոովմէական, իսկ երիտասարդը՝ նոր շրջանով: Հերբարտի փայփայած իդէալն է եղել դասաւանդութիւնն սկսել Հոմերոսի ողիսականով և այն յունաբէն: Հերբարտի յաջորդներից յատկապէս Յիլլերը կանգ առաւ այդ գաղափարի վրայ, որ սանը «պէտք է կրկնէ իր զարգացմանը հաւնապատասխանող մարդկային ցեղի զարգացման բոլոր մոմենտները»:

Նիւթերի կարգաւորման այս պատմական սկզբունքը, որչափ էլ համապատասխան լինի կենսաբանութեան վերոյիշեալ օրէնքին, կրթութեան ծրագրի համար բացարձակ մասշտաբ լինել չէ կարող: Նիւթերի կարգաւորման պատմական սկզբունքի համեմատ մանուկը պէտք է նախ կարգայ հին հեղինակները, ապա նորը. բայց չէ որ Սոփոկլէսը կամ Պլատոնն հասկանալը շատ աւելի դժուար է, քան արդի որ և է հեղինակ. թէպէտ ըստ պատմական սկզբունքի հակառակը պէտք է լինէր: Ոչ մի դաստիարակ, որչափ էլ նա հանձարեղ և գործին նուիրուած լինի, չէ կարող սանին այնքան բան մատակարարել, որչափ վերջինս, նոյն իսկ անյաշող պայմաններում, իր շրջապատից ձեռք բերել կարող է: Շրջապատի տուած բազմաթիւ ծանօթութիւններով մանուկը հետզհետէ սկսում է ըմբռնել ներկան և դառնալ նրա գաւակը: Կրթական ոչ մի արուեստ չէ կարող յանուն որ և է պատմական սկզբունքի ընդհատել այդ բնական ընթացքը կամ այն փոխարինել. այս դէպքում կրթութեան պաշտօնը պէտք է լինի նպաստել բնական զարգացման ընթացքին:

Դասաւանդութեան գործը պիտի լինի ներկան իր ամբողջութեամբ մատչելի դարձնել մանկանը. դրա հա-

մար ոչ թէ անցեալը պէտք է ելակէտ լինի, այլ մանկան շրջապատը: Հերբարտն էր դարձեալ, որ յատկապէս շեշտում էր, թէ փորձառութիւնը և հաղորդակցութիւնը պէտք է դասաւանդութեան ելակէտ և յարաբերակէտ դառնան: Ուրեմն միայն այն դէպքում թոյլատրելի է հնից սկսելը, երբ դրանով մի բռնազբօսիկ թռիչք չէ կատարւում: Իսկ կանոնը պէտք է լինի մօտիկից՝ հեռուն: Պատմական սկզբբունքն ուրեմն սահմանափակ նշանակութիւն ունի դասաւանդութեան համար և չէ կարող ուսման ծրագրի համար կոնստրուկտիւ արժէք ունենալ: միայն այնտեղ ուր հնարաւոր է, պէտք է ըստ ժամանակագրական կարգի նախկինը դասաւանդութեան մէջ ևս առաջ անցնել, եթէ այդ անհրաժեշտ է յաջորդի նախապատրաստութեան համար: Նիւթերի դասաւորման պատմական սկզբունքը թէպէտ չէ կարող նորմատիւ լինել, բայց նա կարող է դառնալ մէկը այն տեսակէտներից, որոնցով դասաւորուելու է ուսման նիւթը. նրանով մենք ձեռք բերած կը լինենք գենետիկական մեթոդ դասաւանդութեան համար: Բայց այդ չը պէտք է շարունական ձևով գործադրել նաև այնտեղ, ուր հարկաւոր չէ. այս տեսակէտից, օրինակ, աւելի վաղ զարգացած վէպը դասաւանդութեան մէջ պէտք կանխէ քնաբերգութեանը և դրամային. գրականութեան համար թերևս ամենից ուղիղ յաջորդական կարգը լինէր նախ անցնել մայրենի լեզուով պահուած հէքիաթներն ու նահապետների պատմութիւնը, յետոյ հայրենի երկրի և դասական դիւցազններգութիւնը և վերջապէս քնարերգութիւնն ու դրաման:

§ 2. Ուսման նիւթերի դասաւորումն ըստ բովանդակութեան

Պատմական տեսակէտը, ինչպէս տեսանք, որոշ նշանակութիւն ունի նիւթերի դասաւորման համար. սակայն պարագաները այնքան էլ պարզ և միօրինակ չեն, որ միմիայն պատմական սկզբունքը բացարձակ կոնստրուկտիւ

նշանակութիւն ունենար. մենք պէտք է քննենք նաև նիւթերի ներքին յատկութիւնը և օրէնքները և տեսնենք, արդեօք նիւթերի դասաւորման համար նրանց ներքին յատկութիւնը մասշտաբ չէ՞ կարող դառնալ:

Հոգեբանական պարզ իրողութիւն է, որ պարզ նիւթը աւելի մատչելի է մանկան հոգուն, քան բարդը, որովհետև վերջինս պահանջում է նախ պարզ տարրերի ծանօթութիւնը և երկրորդ մտքի վերլուծական կարողութիւն, մինչդեռ աշակերտի մտածողութիւնը առաւելապէս համադրական է. այս հոգեբանական իրողութեանը համապատասխանում է այն տրամաբանական երևոյթը, որ ինչպէս մի նիւթի մասերը, այնպէս և տարբեր առարկաները բարդութեան տարբեր որակութիւններ են ներկայացնում. դասաւանդութեան պաշտօնն է նիւթի մասերը, կամ տարբեր առարկաները ըստ յաջորդութեան և համադրութեան այնպէս դասաւորել, որ պարզը կանխէ բարդին, ենթադրեալը՝ ենթադրողին, պատճառը՝ հետևանքին. այդպիսով գտած կը լինենք նիւթերի դասաւորման համար տրամաբանական տեսակէտ՝ պարզից դէպի բարդը:

Այսպէս տեսնում ենք, որ լեզուների ուսմանը որպէս հիմք և ենթադրութիւն պէտք է կանխէ մայրենի լեզուն, մաթեմատիկային՝ տարրական հաշուադիտութիւնը, կրօնագիտութեանը՝ կրօնի նախապատրաստական ծանօթութիւնները: Լրացուցիչ գիտութիւնների յաջորդութեան ներքին տրամաբանական պայմանն աւելի որոշ է. այսպէս, բնական գիտութիւնները ենթադրում են մաթեմատիկայի ծանօթութիւնը, թէպէտ տարրական նկարագրական բնագիտութեանը անհնաժեշտ չէ մաթեմատիկան: Տարրական բնական պատմութիւնը՝ միացած հայրենագիտութեան հետ, դառնում է հիմք աշխարհագրութեան համար. իսկ պատմական գիտութիւնների համար կարևոր է աշխարհագրութիւնը, որպէս զի ժամանակի և տարածութեան գաղափարները գոլգորդու են. գիտական բնագիտութիւնը և տիե-

գերագորութիւնը յենւում են բարձր մաթեմատիկայի վրայ՝ փիլիսոփայութիւնը, վերջապէս, որոշ չափով ենթադրում է բոլոր գիտութիւնների ծանօթութիւնը: Ըստ այսմ, նիւթերը համաձայն իրանց ներքին յատկութեանը դասաւորելով կըստանանք հետեւեալ պատկերը:

I Կրօն (սուրբ գրքի պատմութիւն) — մայրենի լեզու — հաշուեգիտութիւն — հայրենագիտութիւն.

II Կրօն (մարգարէութիւն) — լեզուագիտութիւն (օտար լեզու) — թուաբանութիւն — աշխարհագրութիւն.

III Կրօն (եկեղեցական պատմութիւն) — լեզու և գրականութիւն — մաթեմատիկա, պատմութիւն.

IV Կրօն (գաւանագիտութիւն և կրօնի փիլիսոփայութիւն) — գրականութեան գլուխ գործոցներ — բարձր մաթեմատիկա, բնագիտութիւն, տիեզերագրութիւն և փիլիսոփայութիւն:

§ 3. Ուսման նիւթերի դասաւորումը համաձայն ստիփի

Քիչ առաջ տեսանք, թէ ինչպէս պէտք է դասաւորել ուսման նիւթը՝ համաձայն առարկաների տրամաբանական յաջորդութեանը: Սակայն կըթական գործի յաջորդութեան համար անհրաժեշտ է, որ ուսման նիւթը դասաւորուի նաև սանի զարգացման համեմատ, այսինքն, բացի ուսման առարկայից, ի նկատի առնուի նաև ուսանողի ենթական: Տարբեր տարիքում մանկան ընդունակութիւնները, հետաքրքրութիւնը, յիշողութեան և ըմբռնելու կարողութիւնները խիստ տարբեր են լինում. այս հանգամանքն, ուրեմն, պէտք է ի նկատի առնել և երկու տեսակէտներն ևս՝ թէ առարկայի և թէ ենթականի աչքաթող չանել: Եթէ մենք ուսման նիւթը միմիայն առարկայի տեսակէտից դասաւորելու լինէինք, այսինքն այնպէս, որ նախ աւանդուէր այն, ինչ որ հարկաւոր է յաջորդի համար, պէտք է լեզուի չոր և ֆորմալ ուսմունքը՝ քերականութիւնը կանխէր կենդանի լեզուին. բայց այդպիսով ընտրած կը լինէինք դասա-

ւանդութեան համար այնպիսի ձև, որ սանի հոգուն բոլորովին անհամապատասխան կը լինէր: Մանկան հոգու ուսումնասիրութիւնը ցոյց է տալիս, որ նրա տարիքի համաձայն փոխւում են նաև նրա ընդունակութիւններն ու հետաքրքրութիւնը: Այս տեսակէտից մանկան կեանքը կարելի է բաժանել չորս շրջանի՝ ա) նախադպրոցական մանկութիւն՝ մէկից մինչև վեց տարեկան հասակը, բ) դպրոցական մանկութիւն՝ վեցից մինչև տասը տարին, գ) պատանեկութիւն՝ տասից մինչև տասն և վեց տարին և դ) երիտասարդութիւն՝ տասն և վեցից մինչև քսան և մէկ տարեկան հասակը: Մանկութեանը յատուկ է անհաստատ և տաք բնաւորութիւն, որ չէ կարող մի բանի վրայ երկար կանգ առնել. յիշողութիւնը այս հասակում խիստ զօրեղ է, երևակայութիւն՝ վառվռուն, թէպէտ իսկական ուսուցումն սկսւում է 6-րդ տարուց, բայց չը պէտք է մոռանալ, որ մանուկը դպրոց մտնելիս բազմաթիւ ծանօթութիւններ է հետը բերում. նա ճանաչել է իր շրջապատի իրերը, իւրացրել է մայրենի լեզուն, սովորել է անթիւ հէքիաթներ և պատմութիւններ, որովհետև դպրոցական մանկութիւնը նախադպրոցական շրջանից շատ քիչ բանով է տարբերւում, անհրաժեշտ է, որ նա վերջինիս հետ սերտ կապ պահպանէ:

Սկզբնական պատանեկութիւնը բնորոշւում է հերոսական յոյզերով, ինչպէս իրաւացի կերպով նկատում է Հերբարտը. նկատելի է մի ձգտում դէպի հեռուն և անյայտ. պատանին սիրում է թափառել ազատ բնութեան մէջ. նրա խաղերը վայրենի կերպարանք են ստանում. կոխներն ու պատերազմները, հեռաւոր ճանապարհորդութիւններն ու խիզախ արկածները զրգում են պատանու երևակայութիւնը. հերոսական վէպերն ու պատմութիւնները մեծ ախորժակով են կարդացւում. հայրենի երկրի ծանօթութեան հետ պատանին տեղեկութիւններ է ժողովում նաև օտար երկրների մասին. դասաւանդութեան մի-

Նոցին պատանու այս հակումները պէտք է ի նկատի առնուեն. այս հասակում յիշողութիւնը և ըմբռնելու կարողութիւնը հաւասարապէս զօրեղ են. թէպէտ յիշողութիւնը և երեակայութիւնը դեռ զօրեղ են, բայց մտքի գործունէութիւնը հետզհետէ գերիշխող դեր է ստանձնում. ուստի այս շրջանում պատանին չէ բաւականանում միայն կրաւորական ստացութեամբ, այլ թափանցում և մարսում է ստացածը. անմիջական հետաքրքրութեանը միանում է նաև միջնորդական հետաքրքրութիւնը:

Երիտասարդութեանը յատուկ է մասնագիտական հետաքրքրութիւն և գործնական հակումն կեանքի համար. ներկայ կեանքն ու գրութիւնն են նրա ուշադրութեան և հետաքրքրութեան մէջ առաջին տեղը բռնում. պատմական հետաքրքրութիւնը տեղի է տալիս բնագիտական հետաքրքրութեանը. յիշողութիւնը աւելի թուլանում է և առաջ է գալիս որոշ չափով հակակրթութիւն դէպի այնպիսի առարկաները, որոնք յիշողութիւնը ծանրաբեռնում են. զարթնում է փիլիսոփայական հետաքրքրութիւնը. ուստի և անհրաժեշտ է, որ տրուեն փիլիսոփայական գիտելիքներ, որպէս զի ձեռք բերած ուսման տարբեր տարրերի մէջ ներքին միութիւն և կապ հաստատուի. այդպիսով միայն երիտասարդը իր ապագայ գործնական կեանքի համար ձեռք բերած կը լինի առաջնորդող սկզբունքներ և պարտադիր նորմեր:

§ 4. Ուսման նիւթերի փոխադարձ յարաբերութիւնը և կեդրոնացումը

Ուսման նիւթերի յաջորդական դասաւորութեամբ դեռ ամեն բան վերջացած չէ. ուսման ծրագիրը անկատար կը լինի, եթէ իւրաքանչիւր դիսցիպլին անկախ միւսներից իր սեփական և առանձին ընթացքը բռնէ: Եթէ իւրաքանչիւր մասնագիտութիւն ըստ իր մասերի յաջորդութեան շատ էլ գեղեցիկ դասաւորուած լինի, բայց միւս մասնա-

գիտութիւնների հետ օրգանական միութիւն չը կազմէ, ուսման ծրագիրը թերի կը լինի: Ուսման բոլոր նիւթերի մէջ միութիւն և ներքին կապ պէտք է հաստատել. այդպիսով միայն կարելի կը լինի զարթեցնել և պահպանել բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը:

Կրօնագիտութիւնը իր պատմական մասով՝ սրբազան և եկեղեցական պատմութեամբ կապուած է ընդհանուր պատմութեան հետ, իսկ մեկնաբանական կողմով՝ դասական լեզուագիտութեան հետ. մինչդեռ հաւատոյ և բարոյական տեսութեամբ նա մտնում է փիլիսոփայութեան հետ որոշ առնչութեան մէջ:

Լեզուագիտութեան տարբեր ճիւղերն ևս պէտք է փոխադարձաբար կապուեն միմեանց հետ և իրար լրացնեն: Մի լեզուի միջոցով ձեռք բերած քերականական ծանօթութիւնները պէտք է գործադրուեն նաև ուրիշ լեզուների նկատմամբ, որչափ այդ հնարաւոր է: Իւրաքանչիւր օտար լեզու պէտք է մայրենի լեզուի հետ առնչութեան մէջ մտնէ, տարբեր լեզուների քերականական ձեռնարկների մէջ պէտք է միօրինակութիւն և զուգահեռականութիւն պահպանուի:

Լեզուագիտութեան և պատմութեան յարաբերութիւնն ևս ակներև է. պատմութիւնը ամփոփում և լրացնում է այն բոլոր ծանօթութիւնները, որ տալիս են լեզուագիտութիւնն ու կրօնագիտութիւնը. բայց իւրաքանչիւր լեզուի դաս մի և նոյն ժամանակ իրական ծանօթութիւնների դաս է. ուստի և լեզուի դասաւանդութեան միջոցին պէտք է խնամք տանել, որ իրական ծանօթութիւնները անսխալ և լրիւ կազմուեն. այդպիսով մայրենի լեզուն բոլոր մասնագիտութիւնների համար մի հանգոյց է դառնում. և ուրեմն իւրաքանչիւր դասի նպատակը պէտք է լինի իրական ծանօթութիւնների հետ մէկ տեղ նպատակ մայրենի լեզուի ուղիղ գործածութեանը:

Մի այլ գիտութիւն ևս, որ յատկապէս կոչուած է

իրական և պատմական գիտութիւնների մէջ կապ հաստատելու՝ աշխարհագրութիւնն է. նա մի կողմից առընչութիւն ունի պատմութեան, միւս կողմից բնական գիտութիւնների հետ. աշխարհագրութիւնը կապուած է նաև մաթեմատիկայի հետ, որ սովորաբար առանձնանալու հակումներ է ցոյց տալիս:

Բոլոր մասնագիտութիւնների հետ ամենից շատ առընչութեան կէտեր ներկայացնում է փիլիսոփայութիւնը. նա միացնում է բոլոր մասնագիտութիւններից եկած թելերը և լոյս է սփռում հաւաստեալէս ամեն կողմ:

Նիւթերի փոխադարձ յարաբերութեամբ ուսման ծրագրի մէջ բնականաբար միութիւն է առաջ գալիս. եթէ դասաւանդութեան նիւթերի մէջ փոխադարձ յարաբերութիւն պահպանուի և ուղիղ ձևով գործադրուի, բնականաբար այդ հանգամանքը մասամբ կեդրոնացնող ոյժ կունենայ. բայց նիւթերի փոխադարձ յարաբերութեամբ կեդրոնացումը դեռ տուած չէ, այդ կը լինի այն դէպքում, երբ դասաւանդութեան նիւթերը որոշ յարաբերութեան մէջ կը մտնեն կրթութեան բարձրագոյն իդէալի՝ բարոյական անձնաւորութեան կրթութեան հետ: Վերոյիշեալից անհրաժեշտաբար չի հետևում, որ դասաւանդութեան իւրաքանչիւր նիւթ անմիջապէս բարոյական ներգործութիւն պէտք է անէ. խիստ աննպատակայարմար կը լինէր բարոյական տեսակէտից անտարբեր նիւթերը բարոյական նպատակի համար միջոց դարձնել. դասաւանդութեան իւրաքանչիւր նիւթ ունի իր սեփական ներքին օրէնքները և անհրաժեշտ, որ ամեն դէպքում մասնագիտութիւնների սեփական կերպաւորող ոյժն ու արժէքը երևան գայ. այնուամենայնիւ անհրաժեշտ է, որ դասաւանդութեան մասնաւոր նպատակները ենթարկուեն բարոյական կրթութեան ընդհանուր նպատակին. այս կարող է լինել նաև միջնորդական կերպով. դասաւանդութեան իւրաքանչիւր նիւթ, որ սանին ներքուստ կերպաւորում և ազնուացնում

է, միջնորդապէս նպաստում է նաև բարոյական կրթութեանը. այն ամեն ուսմունքներն ու վարժութիւնները, որ սանի մտքերը ժողովում ու խորացնում են, ծառայում են բարոյական կեդրոնացմանը, եթէ նոյն իսկ բարոյական նպատակի հետ անմիջապէս որ և է նիւթական կապ չունեն: Այն նիւթերը, որոնք միմիայն սանի իմացութիւնն ու ծանօթութիւններն են շատացնում, բնականաբար աւելի հեռու են դանում բարոյական կրթութեան կեդրոնից, քան նրանք, որ անմիջապէս շօշափում են սանի բարոյական կողմը: Այս տեսակէտից դասաւանդութեան կեդրոնը կը կազմեն հայրենական նիւթերը, որոնք ոչ միայն իմացութեան հետ գործ ունեն, այլ և առաջ են բերում մասնակցութեան զգացում և կարող են խորապէս շարժել սանին բարոյական տեսակէտից: Միւս նիւթերն ևս այն չափով կը ստանան կարևորութիւն և արժէք, որչափ հեռու կամ մօտ են դանում բարոյական կեդրոնին: Ուրեմն այն ժամանակ միայն ամբողջ դասաւանդութիւնը կը կազմէ միութիւն, երբ գիտութեան տարբեր ճիւղերի մէջ կապ կը հաստատուի և երբ իւրաքանչիւր մասնագիտութիւն իւր չափով և հնարաւորութեամբ կաշխատէ դասաւորուել ընդհանուր նպատակի շուրջը:

Գ. Լ. Ռ. Ի. Խ. Գ.

Ո Ի Ս Մ Ա Ն Ը Ն Թ Ա Յ Ք Ը

§ 1. Ուսման ընթացքի պատճենը

Խնամքը ի նկատի ունի սոսկ սանի ֆիզիկական յատկութիւնները և ուրեմն սանի անձնաւորութիւնն է խնամքի նպատակը: Դասաւանդութեան միջոցին այս ենթակայական մոմենտին աւելանում է, ինչպէս տեսանք, նաև

մի առարկայական մոմենտ, որովհետեւ իւրաքանչիւր ուսումնա մի և նոյն ժամանակ բարիքները աւանդումն է: Այս երկու տեսակէտներն եւ ի նկատի ունենալով մենք աւանդելիք նիւթին որոշ ձևակերպութիւն տուինք ուսման ծրագրի մէջ: Ուսման մանրամասն ծրագրերը կազմելիս բացի վերոյիշեալ մոմենտներից պէտք է հարկաւ ի նկատի առնել նաեւ այլ հանգամանքներ, ինչպէս՝ դպրոցի տեսակը, ուսման տարիները և այլն:

Նախ քան դասաւանդութեան բուն մեթոդին անցնելը, պէտք է աշխատենք պատասխանել այն հարցին, թէ ընդհանրապէս ի՞նչ ձևով պէտք է աւանդել ուսման նիւթը, կամ մատչելի դարձնել սանի մտածողութեանը. այլապէս ասած ի՞նչ ձև պէտք է ունենայ դասաւանդութիւնը սանի տեսակէտից: Ի նկատի ունենալով ենթական՝ սանը, կարելի է ընդհանուր կանոններ սահմանել ուսման նիւթի ձևակերպման համար. այդպիսով կը ստանանք դիդակտիկական ձեւակերպումն կամ ուսման ընթացք, որի պաշտօնն է ձևակերպել նիւթը իւրացման հոգեբանական և տրամաբանական տեսակէտներից և հանդէս բերել նիւթի կերպաւորող ոյժը: Ուսման ընթացքը կամ դիդակտիկական ձևակերպումը պէտք է զանազանել դիդակտիկական արուեստից կամ ուսուցման մեթոդից՝ նեղ մտքով առած, որ հրահանգներ է տալիս իւրաքանչիւր մասնակի դէպքի համար, իւրաքանչիւր սանի անհատականութեան համաձայն: Ուսման ընթացքը ընդհանուր արժէք ունի և ուրեմն պարտադիր է ամենքի համար. մինչդեռ դասաւանդութեան մեթոդի պաշտօնն է ուսման ընթացքի հոգեբանական և տրամաբանական մոմենտները գործադրել մասնաւոր դէպքերում: Բնականաբար գործադրութեան եղանակը, ունենալով նոյնպէս ընդհանուր սկզբունքներ, ուսուցանողին ազատութեան աւելի մեծ շրջան է տալիս. ուստի և ուսուցման մեթոդը կամ դիդակտիկական արուեստը համեմատաբար աւելի անհատական բնոյթ ունի,

քան նիւթի դիդակտիկական ձևակերպումը: Ուրեմն ուսման ընթացքը մի միջին տեղ է բռնում նիւթի դասաւորման՝ ծրագրի և մեթոդի մէջ:

§ 2. Իւրացման հոգեբանական մոմենտները

Եթէ որոշուած է իւրաքանչիւր մասնագիտութեան տեղը և յարաբերութիւնը միւս մասնագիտութիւնների նկատմամբ և բարոյական կեդրոնացման տեսակէտից, նիւթի աւանդման միջոցին ի նկատի պէտք է առնուի ոչ միայն սանի տարիքը այլ և իւրացման հոգեբանական մոմենտները. այս պահանջում է անպայման ուսուցման մեթոդը. բայց այդ անհրաժեշտ է նաեւ ուսման ընթացքի համար:

Իւրաքանչիւր մտաւոր իւրացման մէջ պէտք է տարբերել երեք մոմենտ. ա) ստացոյթիւն, որի ընթացքում ենթական կրաւորական դեր ունի. արտաքին աշխարհը ներգործում է մեր զգայարանքների և երեւակայութեան վրայ և մենք զգում ենք. բ) մշտնոգործիւն, որ գուտ հոգեկան վիճակ է, մարդն իր տեսածն ու լսածը պատճառի և հետեւանքի և այլ տեսակէտներից կապակցութեան մէջ է դնում. ծանօթութիւնների այսօրինակ իւրացումը կոչւում է հասկացողութիւն: Թէպէտ ստացած ծանօթութիւնները միշտ ուղիղ կերպով չեն հասկացւում և բացատրւում, բայց որ և է ձևի հասկացողութիւն պէտք է որ անպայման տեղի ունենայ. ուսուցման պաշտօնն է այս դէպքում՝ նպաստել ուղիղ հասկացողութիւններ կազմելուն. գ) գործունէոյթիւն, որով ստացութեամբ ձեռք բերածը և հասկացողութեամբ սեփականածը գործադրութիւն է գտնում. այս դէպքում ենթական ներգործական վիճակ է ընդունում: Տպաւորութիւն, գաղափար և գործողութիւն զարգացման մի և նոյն ընթացքն են ներկայացնում. զարգացման բոլոր մոմենտներն էլ գործողութիւններ են. իմացական գիտութիւնների մէջ գերակշռում է առաւել-

լապէս երկրորդ մոմենտը, արուեստների մէջ առաջինը և վերջինը. բայց այս երեք մոմենտներից և ոչ մէկը առանձին հանդէս չէ գալիս: Այսպիսով իւրացման համար ստանում ենք մի եռանդամ շղթայ. ա) ստացութիւն, բ) հասկացողութիւն, գ) գործադրութիւն, որոնց համապատասխանում են՝ ուշադրութիւն, կապակցութիւն և վարժութիւն կամ՝ դիտել, ըմբռնել, իրագործել և կամ ինսպեկտորիւն, հասկացողութիւն և ձաւրսարարութիւն: Գասաւանդութեան մէջ ևս այս երեք անդամներին համապատասխանում են երեք մոմենտներ՝ ա) ներկայացումն (էմպլոյի մոմենտ), բ) քաջասրտութիւն (տրամաբանական մոմենտ), գ) հաստատումն և վարժութիւն (տեխնիկական մոմենտ): Այս հոգեբանական երկրորդութիւնը՝ ստացութիւն, հասկացողութիւն և գործադրութիւն, իրանց համապատասխանող դաստանդութեան ձևերով՝ ներկայացնող, մեկնաբանող և հրահանգող կամ վարժեցնող դասերով կազմում են ուսուցման այն հիմնական սիւները, որոնց վրայ յենւում են դիդակտիկական ձևակերպումը և արուեստը,

§ 3. Գասաւանդութեան ձևեր

Թէպէտ ուղիղ է, որ իւրաքանչիւր դասի ընթացքում տեղի է ունենում թէ՛ ստացութիւն, թէ՛ հասկացողութիւն և թէ՛ վարժումն (իւրացման հոգեկան մոմենտները), այնուամենայնիւ դրանից դեռ չէ հետևում, որ այդ բոլոր մոմենտներն էլ ամեն դէպքում հաւասարաչափ գործադրուել կարող են: Առաջ արդէն յիշատակեցինք, որ մանկութեանը յատուկ է առաւելապէս ստացական վիճակ, պատանեկութեանը՝ ստացութիւն և հասկացողութիւն, երիտասարդութեանը՝ հասկացողութիւն և գործադրութիւն. դաստանդութեան մէջ էլ նայած նիւթի բնաւորութեանը, երբեմն մի մոմենտն է գերակշռում, երբեմն՝ միւսը. այս գերակշռութեան տեսակէտից կարելի է որոշել դաստանդութեան մի քանի ձևեր:

Ստացութիւնը կատարւում է կամ զգայարանական սպաւորութեամբ, ուրեմն հայեցողութեամբ և կամ նախկին պատկերացումների վերարտադրութեամբ: Առաջին դէպքում ուսուցչի պաշտօնը կը լինի ցոյց տալ և այս կը լինի ցուցական դաս (դէյկտական). երկրորդ դէպքում ուսուցիչը կամ նկարագրում է և կամ պատմում, այս էլ կը լինի ներկայացնող դաս: Նկարագրւում են առարկաները կամ դրութիւնները, իսկ պատմւում են դէպքերը կամ գործողութիւնները: Սրանցից իւրաքանչիւրն ունի իր արուեստը. ընտիր հեղինակներից և պատմագիրներից կարելի է սովորել պատմելու արուեստը: Պատմական զանազան դէպքերը հայեցողական դարձնելու համար մեծ ծառայութիւն կարող են մատուցանել պատկերները, որոնք ներկայացնում են զանազան տեսարաններ, գործող անձինք և գործողութեան հանդիսավայրեր. այդպիսով նկարագրութեան և պատմութեան հետ կը կապուի նաև հայեցողութիւնը:

Հասկացողութիւնն ևս լինում է անուանական և իրական. լեզուի միջոցով արտայայտուած մտքերի ըմբռնումը կուշւում է անուանական հասկացողութիւն. իսկ այն միջոցը, որով անուանական հասկացողութիւնը հնարաւոր է դառնում՝ մեկնաբանութիւն. և որովհետև ամենահին ժամանակներից սկսած ուսուցման նպատակն է եղել հնարաւոր դարձնել որոշ կանոնական գրուածքների հասկացողութիւնը, բնական է, որ դաստանդութեան մեկնաբանական ձևը ամենից շուտ պէտք է զարգանար. բայց որովհետև ոչ միայն գրաւոր երկերը, այլ և գրաֆիկ և պլաստիկ արուեստների արտադրութիւնները կարող են մեկնաբանուել, մեկնաբանական դասը միանում է ցուցակային հետ:

Իրական հասկացողութեան նպատակն է առարկայի էութիւնը ըմբռնել. իսկ առարկայի էութիւնը կարելի է ըմբռնել նրա հիմքը և պատճառը որոնելով. իմանալու

համար, թէ մի բան ի՞նչ է, պէտք է ստուգել, թէ նա ինչո՞ւ այդպէս է: Սկզբունքի մէջ ծրարուած է միաժամանակ մասնաւորը, սպասելով անհատականացուցիչ որոշմանը, ինչպէս և ընդհակառակը, սկզբունքը արտայայտուած է մասնաւոր օրինակի մէջ, սպասելով վերացուցմանը: Իւրաքանչիւր դասաւանդութիւն, որ ձգտում է հնարաւոր դարձնել իրական հասկացողութիւնը, պէտք է ջանայ զարգացնել ծրարուածը. այս տեսակէտից դասաւանդութեան այն ձևը, որի նպատակն է իրական հասկացողութիւնը, կարելի է զարգացնող դաս անուանել:

Ստացածը և հասկացածը պէտք է նաև ամրապնդուի. այս կատարուում է թէ արուեստների և թէ գիտութիւններին մէջ գործադրութեամբ և վարժութեամբ. դասաւանդութեան այս նպատակին հասնելու միջոցներն են հարցերը, վարժութիւնները և խնդիրները:

Եթէ ուսման նիւթերը դասաւանդութեան ձևերի տեսակէտից դիտելու լինենք, կը տեսնենք, որ պատմութեան, աշխարհագրութեան և բնական պատմութեան դասերին մէջ մեծ յաջողութեամբ կարող է գործադրուել դասի ներկայացնող ձևը, միացած յաճախ ցուցական դասի հետ: Լեզուական դասն ըստ իր էութեան մեկնաբանական է, բայց դասաւանդութեան զարգացնող ձևն ևս կարող է և պէտք է այստեղ գործադրել. չը պէտք է մոռանալ նաև, որ վարժութիւնը և ամրապնդումը լեզուի դասի էական նպատակներից մէկը պէտք է լինի: Փիլիսոփայութեանն ու մաթեմատիկային համապատասխանում է դասի զարգացնող ձևը: Բնագիտութեան դասաւանդութիւնը մեծ մասամբ ներկայացնող և ցուցական է, բայց նա կարող է նաև զարգացնող ձև ընդունել: Կրօնագիտութեան մէջ երեք ձևերն ևս հաւասարապէս կարող են հանդէս գալ: Որպէս զի ուսման նիւթերի ներքին կերպաւորող ոյժը հանդէս գայ, հարկաւոր է, որ դասաւանդու-

թեան վերոյիշեալ բոլոր ձևերն էլ գործադրուեն իրանց տեղումը:

§ 4. Իւրացման տրամաբանական մասնակները

Իւրացման հոգեբանական մոմենտներն ուսումնասիրելիս մենք ի նկատի առանք ուսանողի ենթական և ըստ այնմ սահմանեցինք դասաւանդութեան մի քանի ձևեր: Եթէ այժմ մեր հայեացքը ուղղելու լինենք բացառապէս ուսման առարկային, անհրաժեշտաբար հարց է ծագելու, թէ ուսման նիւթն աւանդելիս ի՞նչպիսի ներքին տրամաբանական յաջորդականութիւն պէտք է պահպանել. այս խնդրում մեզ տրամաբանութիւնն է առաջնորդ հանդիսանալու:

Կարելի է մասնաւորից դէպի ընդհանուրը բարձրանալ, կամ ընդհակառակը, կարելի է պարզից դէպի բարդը դիմել կամ ընդհակառակը. Տրամաբանութեան մէջ այս երկու հակադիր մեթոդները կոչւում են անալիզ և սինթէզ (վերլուծութիւն և համադրութիւն): Անալիզը մեզ տանում է թանձրացեալից դէպի վերացականը, մասնաւորից դէպի ընդհանուրը, պայմանաւորուածից դէպի պայմանաւորողը: Սինթէզն, ընդհակառակը, սեռական կամ բարձր գաղափարներից և ընդհանուր օրէնքներից դէպի այն տարրերը, որ վերջիններս պարփակում են իրանց մէջ. անալիզը վերացնում է գաղափարները, սինթէզը՝ սահմանաւորում. նա եզրակացութիւնը ընդհանրացնում է, սա մասնաւորում: Անալիզն ընթանում է ինդուկտիւ եղանակով, այսինքն, դիտում է առարկաներն ու երևոյթները, նրանց համեմատութեան մէջ է դնում և ըստ այնմ եզրակացութիւններ հանում և օրէնքներ սահմանում. մինչդեռ սինթէզը դեդուկտիւ է ընթանում և ելակէտ ունի ընդհանուր օրէնքները և հետամուտ է, թէ ո՞ր դէպքում և ի՞նչ չափով վերջիններս իրագործուել կարող են:

Անալիզը պատճառական յարաբերութեան տեսակէ-
տից յետընթաց է (ռեգրեսսիւ) և քննում է եզրակացու-
թիւններն ու օրէնքները համաձայն նրանց հիմունքի. սին-
թէզը, ընդհակառակը, յառաջընթաց է (պրոգրեսսիւ) և
տանում է պատճառից դէպի հետևանքը:

Դասական դոկտրինան մէջ մենք արդէն գտնում ենք
անալիզը և սինթէզը գործադրուած յատկապէս իրական
հասկացողութեան՝ զարգացնող դասի մէջ, որ զարգաց-
նում է սկզբունքը մասերից և ընդհակառակը մասնաւորը՝
սկզբունքից: Անալիզը և սինթէզը կարող են հեշտու-
թեամբ գործադրուել նաև անուանական հասկացողու-
թեան համար մեկնաբանական դասի մէջ: Գրական-
նութեան կամ արուեստի արտադրութիւնների մեկնու-
թիւնը հասցնում է ընդհանուր արժէքի և նշանակութիւն
ունեցող ըմբռնումների և օրէնքների. ուրեմն նա ընթա-
նում է վերլուծական եղանակով. եթէ, ընդհակառակը,
լեզուի և բանահիւսութեան կանոնները գործադրելով
ստեղծում է մի գրական երկ, գործադրում է համադ-
րական մեթոդը, որովհետև այս դէպքում երևում է ընդ-
հանուրի գործադրութիւնը մասնաւոր դէպքում: Ով որ
արտայայտութիւնից դէպի միտքը և արտայայտութեան
եղանակներից դէպի բովանդակութիւնն է դիմում, վեր-
լուծաբար է ընթանում. իսկ ով իր մտքի համար համա-
պատասխան արտայայտութեան ձևեր և միջոցներ է որո-
նում՝ համադրաբար:

Դասական դոկտրինան ձևերից ցուցականը համադրական
է, երբ, օրինակ, ուսուցիչը աշակերտի աչքի առաջ զար-
գացնում է (կազմում) հայեցողութեան առարկան, ընդ-
հանուրից դէպի մանրամասնութիւնները գնալով, ինչպէս,
օրինակ, մի աշխարհագրական քարտէզ կազմելիս, ընդհա-
կառակը ցուցական դասը կը դառնայ վերլուծական, եթէ
ուսուցիչը պատրաստի ունի առարկան կամ պատկերը և
այն բացատրում է մասերից:

Ներկայացնող դասը առաւելապէս համադրական է,
բայց նա կարող է դառնալ նաև վերլուծական, եթէ յե-
նակէտ ունի սանի մտքի շրջանը: Մեկնաբանական
դասը վերլուծական է, մինչդեռ զարգացնող դասը թէ
վերլուծական և թէ համադրական: Ամրապնդումը միշտ
համադրական է լինում: Վարժութիւնը կարող է լինել թէ
վերլուծութեան և թէ համադրութեան միջոցով: Այսպէս տես-
նում ենք, որ դասական դոկտրինան մէջ անալիզը և սինթէզը յա-
ճախ գոլորդուած են լինում. ոչ մէկը չէ կարող առանձին
վերցրած յաշողութեամբ և արդիւնաւէտ կերպով գործադր-
ւել. ուսուցչի պաշտօնը պէտք է լինի այս դէպքում իւրա-
քանչիւրն իր տեղում գործադրել, կամ երկուսը միացնել,
եթէ հարկը պահանջում է: Ճառախօսը կարող է առանց կանգ
առնելու՝ միայն մի ուղղութեամբ, մի մեթոդով առաջ ըն-
թանալ, բայց դասատուն պէտք է յաճախ ընդհատումներ
և շրջումներ անէ և առարկան այլ տեսակէտից դիտէ,
որովհետև նրա նպատակն է հնարաւոր դարձնել պարզ
տպաւորութիւններ, ուղիղ հասկացողութիւն և անսայ-
թաք վարժութիւն: Վերլուծութեան կամ համադրութեան
բացարձակ գործադրութիւնը չարիք կը լինէր դասաւան-
դութեան համար. գիտութիւններն ևս հաւասարապէս յար-
գում են երկու մեթոդներն էլ և նրանց որոշ կապակցու-
թեան մէջ դնում: Անալիզը հետախուզութեանը հաստա-
տուն պատուանդան է տալիս, սինթէզը՝ պերսպեկտիւ.
երկու մեթոդների արժէքն ու արդիւնքը ի նկատի առնե-
լով, թերևս կարելի լինէր սահմանել հետևեալ բանաձևը.
«անալիզ՝ եթէ հարկաւոր է և սինթէզ՝ երբ կարելի է»:

§ 5. Առաջին երկու օրգանական-գեներական յօդաբաժնումը

Իւրացման հոգեբանական և տրամաբանական մոմենտ-
ները մեզ ցուցումներ են տալիս, թէ ինչ ձևով պէտք է
յօդաբաշխուի նիւթը, որ մատչելի դառնայ սանին և հեշ-
տացնէ ուսման գործը:

Տպաւորութեան պարզութիւնը պահանջում է, որ աւանդելի նիւթը մատակարարուի որպէս միութիւն, որպէս զի հեշտութեամբ կարելի լինի աչքածել ամբողջութիւնը: Հասկացողութեան գործը դիւրացնելու համար պէտք է նիւթի աւանդման մէջ որոշ յաջորդականութիւն պահպանել, այնպէս, որ նախորդը նախապատրաստէ յաջորդը, այսինքն նրանց մէջ հաստատուի պատճառի և հետեանքի, միջոցի և նպատակի, հիմունքի և արդիւնքի կապը: Վարժութեան գործին կարելի է նպաստել, կազմելով հաստատուն շարքեր, որոնց անդամները որոշ նշաններով իրար մատնացոյց անեն. իսկ ամբապնդման յաջողութեան և դիւրութեան համար անհրաժեշտ է կազմել բազմաթիւ տարրեր, որպէս զի վերջիններս իրար հետ բազմօրինակ բարդութիւններ առաջացնեն: Անալիզը պահանջում է սահմանեալ միութիւններ, իսկ սինթէզը այնպիսի շարքեր, որոնք մի և նոյն ելակէտն ունենան:

Սակայն, եթէ ուսման նիւթը միայն այս դիզակտիկական տեսակէտից յօդաբաշխելու լինենք, անհրաժեշտաբար կրննանք դիզակտիկական ֆօրմալիզմի մէջ: Ուսման նիւթի յօդաբաշխումը իր նպատակին դեռ հասած չի լինի, եթէ նա առաջնորդում է միմիայն դիզակտիկական տեսանկյանի սկզբունքներով, այլ միայն այն ժամանակ, երբ նա օրգանական-գենետիկական բնոյթ կը ստանայ, այսինքն, երբ կը ցուցադրուեն նրա օրգանական միութիւնները և գենետիկական յաջորդութիւնները. այդպիսով միայն նիւթի գենետիկական և կերպաւորող ոյժը, որ համապատասխան գիտութիւնն ու արուեստը ի կեանս է կոչել և պայմանաւորում է նրա զարգացումը, ուրեմն և նրա աւանդելու եղանակը, հանգէս կը գայ նիւթի բոլոր մասերում. այլապէս ասած, պէտք է հակառակ ֆօրմալ սկզբունքների իւրաքանչիւր առարկայի ինքնայատուկ բնոյթն ուսումնասիրել, նրա բնական յօդաբաշխմանը հետեւել և այդպիսով նրա յատուկ կերպաւորող ոյժը երևան հանել:

Օրգանիզմներ են կենդանի էակները, որոնք առաջացնում են նոր օրգանիզմներ. մենք ուսումնասիրում ենք այդպիսի օրգանիզմները իրանց սկզբնական ֆազիսից. օրինակ, բոյսի ծագումը և զարգացումը իր սաղմից, կամ կենդանու զարգացումը իր ձուից: Սակայն օրգանական-գենետիկական գաղափարը չէ սահմանափակում միմիայն կենդանի էակներով. սկսած ամենահին ժամանակներից, սովորութիւն է եղել մարդկային ընկերութիւնը համեմատել կենդանական մարմնի հետ. մարդկային ընկերութիւնը համարուել է մի օրգանիզմ, որ իր մէջ ամփոփում է զանազան օրգանական միութիւններ՝ ընտանիք, ցեղ, ժողովուրդ, պետութիւն, եկեղեցի և այլն. այս խմբակցութիւններից իւրաքանչիւրը կազմուած է մի քանի կամ բազմաթիւ օրգանիզմներից, այսինքն անհատներից, որոնցից իւրաքանչիւրն իր սեփական արժէքն ունի և սօցիալական խմբակցութեան մէջ միևնոյն ժամանակ նպատակ է: Բայց մարդկային ստեղծագործութեան արդիւնքներն ևս օրգանական բնոյթ են կրում. արուեստագէտը ներկայանում է որպէս ծնող կամ ստեղծող, որի ստեղծագործութեան արդիւնքը նման է օրգանական էակներին. նա ևս միական բնոյթ ունի, աճել ու զարգացել է մի հիմնական տրամադրութիւնից ու մտքից և առաջին սաղմը, որ բեղմնաւորում է արուեստագէտի հոգին, հետզհետէ սնւում և հասունանում է կենդանական օրգանիզմի նմանութեամբ: Այսպէս են ոչ միայն անհատական, այլ և հասարակական ստեղծագործութիւնները. լեզուն մի օրգանիզմ է, նա աճում և զարգանում է և ենթակայ չէ անհատների կամայականութեանը, քանի դեռ նա կենդանի է. նա ունի իր մէջ օրգանական և անօրգանական տարրեր, որոնցից աշխատում է հետզհետէ ազատուել: Թուական և տարածական մեծութիւնների գաղափարը նոյնպէս օրգանական բնոյթ ունի: Ուրեմն բնութեան կենդանական օրգանիզմների հետ, մտաւոր և հասարակական կեանքում ևս գրա-

նում ենք սօցիալական, գեղարուեստական և մտաւոր օրգանիզմներ, որ կարելի է նոյնպէս գործնական, բանաստեղծական և տեսական անուանել: Այս երեք կարգի օրգանիզմներն էլ ուսումնասիրելիս, պէտք է մեր հայեացքը ուղղենք նրանց ծնունդին, զենեղիսին, որովհետեւ առարկայի մասին մեր ունեցած գաղափարը այն ժամանակ լրիւ և պայծառ է լինում, երբ մեզ յայտնի է նրա ծագման պատմութիւնը:

§ 6. Օրգանական-գեղեցական սկզբունքի գործադրութիւնը.

Բնական պատմութեան առարկան կենդանական և բուսական թագաւորութեան օրգանիզմներն են. իւրաքանչիւր բարդ օրգանիզմ կազմուած է պարզ օրգանների միութիւնից. օրգանիզմների գործունէութիւնը պէտք է բացատրել պարզ օրգանների գործակցութեամբ. իսկ իւրաքանչիւր օրգան պէտք է բացատրուի իր գործածութիւնից: Բայց բնական պատմութիւնը չէ բաւականանալու միմիայն առանձին կենդանիների ուսումնասիրութեամբ, այլ նրանց համեմատութեան մէջ է դնելու և սիստեմներ կազմելու. սակայն սիստեմներ կազմելու միջոցին ևս չը պէտք է մոռացութեան մատնուեն կեանքի միութիւնները. այսպէս օրինակ փշատերև և տերևաւոր ծառերի անտառները մի միութիւն են կազմում, նոյնպիսի միութիւն են կազմում մարդու ձեռքով հաստատուած և խնամուած բուսական կեանքի ուրիշ ներկայացուցիչները, ինչպէս այգի, պարտէզ, ագարակ և այլն: Բնական պատմութիւն աւանդելիս անպայման պէտք է կեանքի այս միութիւնները ի նկատի առնուեն, որովհետեւ բոյսերը և կենդանիները միայն այն գէպքում են աշակերտի համար իրազնական և հասկանալի դառնում, երբ հանդէս են գալիս իրանց բնական խմբակցութեան մէջ: Բոլոր վերոյիշեալ միութիւնները այլ միութիւնների հետ միասին կազմում են աւելի բարձր

տեսակի միութիւն՝ հայրենիքը, որ բացի ֆիզիքականից, իր մէջ պարունակում է նաև բարոյական մոմէնտ: Հայրենագիտութիւնը սկիզբն է դառնում աշխարհագրութեան. աշխարհագրութեան մէջ ևս պէտք է որոնել այդպիսի միութիւններ և հայրենի երկրի միութիւնների հետ երկրաբանական, բուսաբանական, կենդանաբանական, ցեղական տեսակէտներից յարաբերութեան մէջ դնել:

Սօցիալական օրգանիզմների ծագումն ու զարգացումը ուսումնասիրում է պատմութիւնը: Հայրենի պատմութեան միջոցով պէտք է բացատրուի պետութեան ծագումն ու զարգացումը. առանձնապէս պէտք է շեշտուեն այնպիսի շրջանները, որոնց մէջ շղթայուած են զարգացման բազմապիսի օղակները: Պատմական քարտէզը ցոյց կը տայ պատմութեան մեծ հանգիստները և այդպիսով կը պարզէ պետութիւնների զարգացումը և անկումը. այս տեսակէտից իսրայէլի ժողովրդի պատմութիւնը գենետական մտածողութեան համար անօրինակելի է:

Դասական հեղինակների ստեղծագործութեան արդիւնքներն ևս, եթէ նրանք դասաւանդութեան նիւթ են դառնում, պէտք է որպէս միութիւն գնահատուեն. մտքի ստեղծագործութեան արդիւնքի ծագման պատմութիւնը ամենահետաքրքիր և օգտակար զբաղմունքներից մէկն է և լոյս է սփռում ամբողջի հասկացողութեան վրայ. սակայն դասաւանդութիւնը քիչ դէպքում կարող կը լինի այդպիսի մանրամասնութիւնների մէջ մտնել. բայց անհրաժեշտ է, որ մի քանի բնութիւն հեղինակներ այս տեսակէտից ուսումնասիրուեն. և եթէ պատմական յաջորդականութեան տեսակէտից նկատուեց, որ ժողովրդական բանաստեղծութեան ձևերը պէտք է կանխեն արուեստականներին, այդպիսով պահպանուած կը լինի միևնոյն ժամանակ գենետական սկզբունքը:

Նոյնը պէտք է լինի նաև գեղարուեստների մէջ. այսպէս օրինակ, քանդակագործութեան մէջ նախ պէտք

է ուսումնասիրուի դօրէական, յետոյ յօնիական, ապա կորնթական և այսպէս յաջորդաբար հռովմէական և վերածնութեան ոճերը. իւրաքանչիւր ոճ առանձին վերցրած մի միութիւն պէտք է ներկայացնէ. արուեստագէտի կամ բանաստեղծի հիմնական արամադրութիւնը, կերպաւորող սկզբունքը, որ պայմանաւորում է արտադրութեան միութիւնը, պէտք է դասաւանդութեան մէջ ևս երևան գայ և այնպէս կենդանի կերպով ըմբռնուի, ինչպէս որ հեղինակը այն յղանակի կենդանի զգացել է: Այս տեսակէտից պէտք է խնայել գեղարուեստի արտադրութիւնը և այն քմահաճօրէն չանդամահատել, որովհետև այդպիսով կորչում է օրգանական միութիւնը. իւրաքանչիւր դրական գործ ուսումնասիրելիս պէտք է դիտել նրա միութիւնը, ամբողջութիւնը. իսկ եթէ փոքրիկ բանաստեղծութիւններ են աւանդում, նրանք բոլորը կամ մի միութիւն պէտք է կազմեն և կամ առնուազը միական խմբեր:

Տիեզերագրութեան մէջ ևս տիեզերական մարմինների և նրանց շարժումների մասին խօսելիս, որչափ այդ դպրոցում հնարաւոր է, պէտք է գործադրուի գիտատական սկզբունքը. բայց ոչ իրերի ծագման՝ ըէալ գիտատական, այլ մեր հայեացքների զարգացման՝ գիտական գիտատական սկզբունքը. այսպէս ասած դասաւանդութեան սկիզբը պէտք է կազմէ տիեզերական մարմինների և նրանց շարժման թողած զգայարանական տաւորութիւնը, ըստ որում երկիրը մի տափարակ մարմին է, իսկ երկինքը ներկայանում է մի կիսագունտ, որի մէջ շարժւում են լուսինն ու արեգակը և ամրացած են աստղերը. սակայն այս անթրոպոցենտրական տեսակէտը շուտով պէտք է տեղի տայ այլ տեսակէտի. այդ մարմինների և նրանց յարաբերութեան նկատմամբ արդէն հները այլ եզրակացութեան էին եկել. երկիրը պատկերացնում էին մի գունտ, որի շուրջը պտտում են մնացած մոլորակները. այսպիսով ձեռք է բերւում գէօցենտրական տեսակէտ.

բայց այս տեսակէտն ևս տեղի է տալիս — բոլոր մոլորակներն էլ երկիրներ են և մերինից անսահման հեռու. ուրեմն ինչպէս կարող են նրանք պտտել երկրի շուրջը. երկիրը դառնում է միւս մոլորակներին համատեսակ, իսկ արեւը դառնում է մեր մոլորակային սիստեմի կենդրոնը. այդպիսով ձեռք է բերւում հելիոցենտրական տեսակէտը. և այս տեսակէտից պէտք է քննուեն առաջուայ դիստոլութիւնները, այսինքն՝ արեգակի շարժումը, լուսնի ֆազերը և երկրի եղանակների փոփոխութիւնը և այլն. այս գէպքում գիտական գիտատական տեսակէտը կը միանայ պատմական սկզբունքի հետ:

Գ Լ Ո Ի Խ Ե.

Ո Ի Ս Ո Ի Յ Մ Ա Ն Ե Ղ Ա Ն Ա Կ Ը

§ 1. Ուսուցման եղանակի պատճօնը

Մինչև այժմ մենք սահմանեցինք ուսման նիւթը, ծրագիրը և ընթացքը: Ուսուցման ընթացքի և եղանակի, կամ դիդակտիկական ձևակերպութեան և դիդակտիկական արուեստի միմեանց նկատմամբ ունեցած յարաբերութիւնը առաջուց արդէն սահմանել ենք (տես գլ. Դ. § 1.) Ուսուցման եղանակի կամ մեթոդի տեսութիւնը՝ մեթոդիկան, ի նկատի է առնելու ուսուցչի և աշակերտի անձնաւորութեանց առանձնայատկութիւնները և հրահանգներ է տալու դասաւանդական և մեթոդական միութիւնների համար: Բայց մենք չենք կարող ընդհանուր դիդակտիկայի սահմաններից դուրս գալ և ի հաշիւ առնել սեռերի, անհատականութեանց, տարիքի և ընդունակութիւնների տարբերութիւնները. այս բոլոր հանգամանքներ

ըր մասնաւոր դիզակտիկական արուեստի, մասնաւոր մեթո-
դիկայի գործն է. ընդհանուր մեթոդիկական կարող է զբաղուել
ուսուցչի և աշակերտի անհատականութեամբն ընդհանրա-
պէս: Այն ընթացքը, որ մենք սահմանել էինք դիզակտիկական
ձևակերպութեան միջոցին, պէտք է գործադրենք նաև դի-
զակտիկական արուեստի մէջ, այսինքն, պէտք է որոշենք
ուսուցման եղանակի մէջ ևս հոգեբանական և տրամա-
բանական մոմէնտներ, ուսման նիւթի ճիւղաւորումը և
դասաւանդութեան ձևերը.

§ 2. Ընդհանուր հոգեբանական մոմէնտների յաջողութեան պայման-
ները

ա) Հ Ե Տ Ա Ք Ր Ք Ր Ո Ի Թ Ի Ի Ն

Որպէս զի դասաւանդութիւնը արդիւնաւոր լինի և
իրացումը բազմակողմանի, աշակերտի կողմից պէտք է
ձգտումն կամ հետաքրքրութիւն նկատուի դէպի ուսման
առարկան. հետաքրքրութիւնը սովորաբար բնական ընդու-
նակութեան հետեանք է լինում. հետաքրքրութիւնը պէտք
է տեւական լինի և հետզհետէ ընտելացնէ աշխատանքի,
այլապէս ասած, աշխատանքը պէտք է սովորութիւն դառ-
նայ, կամ որ նոյնն է, պէտք է աշխատասիրութիւն ձեռք
բերուի: Բայց որպէսզի աշխատասիրութիւնը յարատեւ լի-
նի և ծառայէ կրթութեան նպատակին, անհրաժեշտ է հո-
գեկան ուշադիր վիճակ, ինչպէս և հասկացողութիւն ձեռք
բերել կրթական աշխատանքի արժէքի համար: Այս չորս
մոմէնտները՝ ձգտումն կամ հետաքրքրութիւնը, աշխատա-
սիրութիւնը, ուշադրութիւնը և կրթական աշխատանքի ար-
ժէքի հասկացողութիւնը համապատասխանում են այն
պայմաններին, որ Արիստոտէլն անհրաժեշտ է համարում
բարձրագոյն առաքինութեան հասնելու համար (physis, e-
thos, logos): Այս չորս հանգամանքները լրացնում են տար-
բեր հասակները բնորոշող յատկութիւնները (տես գլուխ Գ.

§ 3). մինչդեռ ուսման առաջի տարիներում իշխու ը
բնական ձգտումը, յաջորդ շրջանում աւելանում է աշխա-
տասիրութիւնը և ուշադրութիւնը, իսկ վերջը ձեռք է
բերում նաև հասկացողութիւն աշխատանքի և նրա ար-
դիւնքի համար:

Հետաքրքրութիւնը սովորաբար բնական ընդունա-
կութեան հետեանքն է լինում. յայտնի է, որ բոլոր աշա-
կերտները հաւասարապէս չեն օժտուած բնական ընդու-
նակութիւններով. ինչպէս ազգային տիպը կամ մարմնա-
կան յատկութիւնները, նոյնպէս և մտաւոր ընդունակու-
թիւնները ժառանգաբար անցնում են սերնդէ սերունդ:
Քաղաքակիրթ ազգերի մէջ յաջորդ սերունդներն իրանց
նախորդներից ժառանգում են զանազան որոշութիւններ
կամ ընդունակութիւններ, որ նրանց այս կամ այն կո-
չումին, կամ ընդհանրապէս քաղաքակրթութեան գործը
շարունակելուն ընդունակ է դարձնում. մինչդեռ վայրե-
սիները միանգամից անկարող են սեփականել բարձր քա-
ղաքակրթութեան արդիւնքները: Յայտնի է նոյնպէս, թէ
որչափ մեծ տարբերութիւն և աստիճաններ կան հանճա-
րի, որ իր համար սեփական և նոր ուղի է հարթում, մի-
շակ ընդունակութեան, որ միմիայն առաջնորդութեան է
կարօտ և իդիոտութեան մէջ, որին չէ կարող օգնել կրթա-
կան ոչ մի արուեստ: Հոգեկան ընդունակութիւնների գըլ-
խաւոր տեսակները որոշելու համար, պէտք է ի նկատի
առնել իմացական հետաքրքրութեան զանազան կողմերը.
որոշ մարդկանց մէջ գերիշխում է իրական իմացման ձրգ-
տումը՝ ճանաչել շրջապատի իրերը. ուրիշներն առաւելա-
պէս հետաքրքրւում են առարկաների պատճառով, իսկ եր-
րորդ խմբի մարդիկ հակուած են իրենց տեսածը կամ
զգացածը նկարագրելու կամ ներկայացնելու՝ ստեղծագոր-
ծելու: Մանկական հասակում հետաքրքրութեան այս երեք
տեսակներն ևս յաջորդաբար երևան են գալիս: Մենք գի-
տենք, որ հետաքրքրութեան այս երեք տեսակները՝ էմ-

պիրական, մտահայեցողական և արուեստական առարկա-
կայօրէն հանդէս են գալիս էմպիրական, բանական գի-
տութիւնների և արուեստների մէջ. իսկ այդ նոյն շարքի
ենթակայական կողմը, ինչպէս գիտենք, կազմում են ստա-
ցութիւնը, հասկացողութիւնն ու գործադրութիւնը. և ու-
րեմն նայած թէ իւրաքանչիւր անձնաւորութեան մէջ այս
յատկութիւններից որն է գերիշխում, ըստ այնմ կորոշուի
նրա հետաքրքրութեան տեսակը:

Դասաւանդութեան սեպուհ պարտականութիւնն է ու-
սանելու ձգտումը՝ հետաքրքրութիւնը խնամել և զօրեղաց-
նել, որովհետեւ հետաքրքրութիւնը ոչ միայն միջոց է, այլ
և նպատակ (տես II մաս Ա. գլուխ). և Հերբարտն իրաւա-
ւացի կելպով նկատում է, որ առանց հետաքրքրութեան
ձեռք բերած նիւթը մեռած և անօգուտ կապիտալ է: Ուս-
ման ծրագիրը կազմելիս մենք արդէն ի հաշիւ ենք առել
սանի հետաքրքրութիւնը. ուսման ընթացքն ևս նպաստում
է հետաքրքրութեան զօրեղանալուն. օրգանական-գենետա-
կան սկզբունքը մեծ կարեւորութիւն է ստանում առաւե-
յապէս այն տեսակէտից, որ նա հետաքրքրութիւնը կեն-
դանի պահել կարող է: Բայց մենք չենք կարող ընդհա-
նուր դիզակտիկայի սահմանում մի առ մի թուել այն մի-
ջոցները, որով կարելի է զարթեցնել և կենդանի պահել
հետաքրքրութիւնը. մասնաւոր դիզակտիկան միայն կարող
է ի նկատի առնել շատ բարդ հանգամանքներ, որ մենք
այստեղ շօշափել անկարող ենք. բոլոր աշակերտները միա-
նման չեն. կան նաև միակողմանի զարգացած աշակերտ-
ներ, որոնք, սակայն, չը պէտք է միակողմանի կերպով
դատաւարաւորեն. բացի այդ չը պէտք է անտես անել նաև
հոգեպէս յետամնաց մանուկներին:

Ուսման ծրագիրն ու ընթացքը ընդհանուր ձևով են
սահմանւում և չեն կարող աշակերտների անհատականու-
թիւնն ի նկատի առնել. նրանք կենդանի և զօրեղ կը
դառնան, եթէ համապատասխան գործադրութիւն գտնեն.

այս դէպքում մեծ գործ կարող են կատարել ուսուցման
արուեստը և ուսուցչի անձնաւորութիւնը. կենդանի խօսքն
արդէն աւելի զօրեղ է ներգործում, քան մեռած տառը
և ուսուցչի հետաքրքրութիւնը աշակերտի մէջ ևս հետա-
քրքրութիւն է զարթեցնում: Ով որ կամենում է ուսու-
ցանել, չը պէտք է մեքենայաբար վարուի, որովհետեւ «ով
որ ուսուցանում է առանց ի նկատի առնելու աշակերտի
անհատականութիւնը, նուազում է մի այնպիսի գործիք,
որի բոլոր լարելը բացակայում են» (Ստոյ): Ուսուցիչը
այն ժամանակ միայն կարող է արդիւնաւոր կերպով ու-
սուցանել, եթէ հանդէս կը գայ որպէս ամբողջ մարդ և
իր անձնաւորութեամբ կը թափանցէ ամբողջ դասաւան-
դութիւնը. այդ դէպքում միայն ուսուցչի և աշակերտի
մէջ կը հաստատուի ներքին կապ, որ և բարոյական զօ-
րեղ ներգործութիւն կարող է ունենալ. ահա այս հանգա-
մանքն ի նկատի ունեն շատերը, երբ պահանջում են, որ
իւրաքանչիւր ուսուցիչ իր «սեփական մեթոդն» ունենայ:
Բայց աշակերտի անհատականութեան նկատառումը յաճախ
դժուարանում է այն պատճառով, որ նրա առանձնայա-
տուկ հակումները սկզբնական շրջանում զարգացած չեն
լինում և ամենափորձուած ու բարեխիղճ ուսուցիչն ան-
գամ, եթէ դպրոցում մասնագիտական սխտեմով է դա-
սաւանդւում, կը դժուարանայ որոշել աշակերտների
առանձնայատուկ ընդունակութիւնները և հակումները,
մանաւանդ եթէ նա գործ ունի միաժամանակ բազմաթիւ
աշակերտների հետ. այդպիսի դասը գուրկ կը լինի բա-
րոյական ներգործութիւնից, մինչդեռ դասաւանդութիւնը
խիստ զօրեղ կը թափանցի ոյժ է ունենում, երբ հանդէս են
գալիս ուսուցչի և աշակերտի անհատականութիւնները
անխաղախ կերպով. հակառակ դէպքում, ամենից շատ
փաստւում են վախկոտ, թոյլ և յետամնաց երեխաները,
որոնք յաճախ չափից շատ են աշխատում և պակաս գնա-
հատութեան արժանանում:

բ) Ա Շ Խ Ա Տ Ա Ս Ի Ր Ո Ի Թ Ի Ի Ն

Աշխատասիրութիւնն ևս, այսինքն՝ աշխատանքին ընտելանալը խիստ կարևոր կրթական մոմէնտ է. աշխատասիրութեան միջոցով նախ պէտք է իւրացուի ուսման նիւթը. ուրեմն աշխատասիրութիւնը անհրաժեշտ է ուսման յաջող ընթացքի համար. բայց աշխատասիրութիւնը դասաւանդութեան համար սոսկ միջոց չէ, այլ և նպատակ. ուրեմն ուսման արուեստի պաշտօնը չպիտի լինի «խաղալով սովորեցնել». սակայն ուսման արուեստը պէտք է հոգ տանէ, որ աշխատանքի բեռը համապատասխան լինի աշակերտի ուժերին, այդ բեռը ոչ շատ թեթիւ պէտք է լինի և ոչ էլ շատ ծանր, որովհետեւ աշակերտի ուժերը հետզհետէ պէտք է զարգանան և զօրեղանան և ոչ թէ ժամանակից առաջ բեկուեն. նախադասելի է դանդաղ, բայց տեսական աշխատանքը: Աշխատանքի որոշ սահմանում պէտք է կանգ առնել և հաշիւ տալ, թէ որչափ բան կատարուած է և ինչքան դեռ մնում է կատարելու, որովհետեւ աշխատանքը մարդու յուսադրում է, երբ նրա սահմանները տեսանելի են և վնասեցնում՝ երբ անսահման է թւում: Աշակերտի աշխատասիրութիւնն առաւելապէս այնտեղ է երևան գալիս, ուր կենդրոնացած է նրա հետաքրքրութիւնը. սակայն նա չպէտք է միշտ հետաքրքրութեան արդիւնքը լինի, այլ պէտք է նաև այն դէպքում հանդէս գայ, երբ դասաւանդութեան նիւթը պակաս հետաքրքիր է կամ բընաւ հետաքրքիր չէ. այդ բանը անհրաժեշտ է հէնց այն պատճառով, որ դասաւանդութիւնը սովորաբար հակումն է ցոյց տալիս միօրինակութիւն և միաձեւութիւն պահպանելու. ուրեմն անհրաժեշտ է աշխատասիրութիւնը, որպէսզի դժուարութիւնները յաղթուեն, մինչև որ հետաքրքրութիւնն առաջ գոյ որպէս հետևանք. արդէն դպրոցում իսկ նկատելի է աշակերտների մէջ «միակողմանի հետաքրքրութիւն», որի առաջն առնելու են մի կողմից ուսման

ծրագիրն ու ընթացքը՝ ուսման նիւթերի մէջ փոխադարձ կապ հաստատելով, միւս կողմից ուսուցիչը՝ իր դիզակտիկական արուեստով:

գ) Ո Ի Շ Ա Դ Ր Ո Ի Թ Ի Ի Ն

Եթէ աշակերտը ուսման նիւթը հետաքրքրութեամբ է իւրացնում, նշանակում է ուսուցչին ուշադրութեամբ է հետևում. ուրեմն ուշադիր լինել,՝ նշանակում է հետաքրքրութեամբ իւրացնել. եթէ առարկան ըստ ինքեան հետաքրքիր է՝ ուշադրութիւնն անմիջական է լինում, ինչպէս օրինակ ներկայացնող դասի՝ բնական պատմութեան, աշխարհագրութեան և պատմութեան դասերի ժամանակ. իսկ եթէ առարկան հետաքրքիր է դառնում ուրիշ հանգամանքների հետ առնչութեան մէջ մտնելով, օրինակ, երբ այն նախապատրաստութիւն է յաջորդի, հիմք ապագայ հասկացողութեան կամ ենթադրութիւն գործադրութեան համար, ուշադրութիւնը միջնորդական է դառնում: Դասաւանդութեան մէջ ուրեմն ուշադրութիւնը կարելի է արթուն պահել կամ անմիջապէս առարկայի միջոցով և կամ այն հետաքրքիր նիւթի հետ առնչութեան մէջ գնելով:

Եթէ առարկան անմիջապէս հետաքրքիր է, ուշադրութիւնը արթուն կարելի է պահել տպաւորութեան համապատասխան զօրեղութեամբ. բայց այդ դէպքում մի միջին չափ պէտք է պահպանել, որովհետեւ աղօտ տպաւորութիւններն անկարող են ուշադրութիւնը զրաւել, իսկ խիստ զօրեղ տպաւորութիւնները բթացնում են ուշադրութիւնը: Ուշադրութեան արգելք կաող են հանդիսանալ նաև հակադիր պատկերացումները և պատկերացումների խումբը. Հերբարտն ուշադրութեան կենդրոնացման համար պահանջում է ա) տպաւորութեան զօրեղութիւն. բ) տպաւորութեան խնայողութիւն. գ) խոսափումն հակադիր պատկերացումներից, որ կարող են խանգարել մի անգամ շահագրգռուած պատկերացումները և դ) ռաւա-

սարակչութիւն մի անգամ շահագրգռուած պատկերացումների մէջ:

Տպաւորութեան գորեղութիւնը պայմանաւորուած է զգայարանական տպաւորութեամբ. պայծառ գոյները, բարձր հնչիւնները աւելի պարզ են տպաւորուած, քան աղօտ գոյները և մեղմ հնչիւնները. պատկերն աւելի հեշտ է գրաւում ուշադրութիւնը, քան նկարագրութիւնը: Տպաւորութեան խնայողութեան համար պէտք է միևնոյն առարկայի վրայ երկար կանգ չառնել, որովհետև միակերպութիւնը տաղտկալի է և բթացնում է տպաւորութիւնը: Դասախօսութիւնը չպէտք է ձգձրգուի և զուրկ լինի բազմօրինակութիւնից, ապա թէ ոչ աշակերտի մտքերը կը զբաղուեն կողմնակի բաներով և ուշադրութիւնը կցրուի: սակայն ուշադրութիւնը անհաստատ կը լինի, եթէ դասաւանդութիւնը խիստ արագ է ընթանում և տպաւորութիւնները իրար վայրկենաբար են յաջորդում: Հակադիր պատկերացումներից խուսափելու համար օգտակար է յամրաքայլ յառաջընթացութիւնը, իսկ պատկերացումների մէջ հաւասարակշռութիւն հաստատելու համար դասի մէջ պէտք է հանգստեան կէտեր որոշուեն, որպէսզի աշակերտի միտքը կանգ առնել և ամփոփուել կարողանայ:

Ուսման բոլոր նիւթերը հաւասարապէս անմիջական հետաքրքրութեան առարկայ չեն. այդ դէպքում ուշադրութիւնը պէտք է գրաւել. առարկան որ և է կողմով իր գործադրութեան շրջանի կամ այլ հետաքրքիր նիւթերի հետ առնչութեան մէջ դնելով. արուեստների՝ և գործնական գիտութիւնների մէջ գերակշռում է միջնորդական հետաքրքրութիւնը:

դ) ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՐԺԷՔԻ ԸՄԲՈՆՈՒՄԸ

Կրթական աշխատանքի արժէքի ըմբռնումը հետաքրքրութեան, աշխատասիրութեան և ուշադրութեան հետևանքն է լինում. այդ հասկացողութիւնը պէտք է ազ-

նիւ լինի, այսինքն, ազնիւ դրդիչները պէտք է նրա մէջ գերիշխող լինեն. քանքարը չը պէտք է թագցնել, այլ ազնիւ ձևով գործադրել. դիտութիւններ և արուեստներ պէտք է ձեռք բերել հասարակութեան օգտակար ձևով ծառայելու համար, բայց նոյնչափ արժանաւոր և վսեմ դործ է աշխատել նաև իր կատարելութեան համար. համեմատաբար աւելի պակաս արժէք ունի բացառապէս իր սեփական շահի նկատառումը:

Թէ արդեօք հետաքրքրութիւնը, ուշադրութիւնը և աշխատասիրութիւնը դասաւանդութեան ընթացքում ինչ ձևով պէտք է գործադրուեն, կպարզուի, եթէ ի նկատի առնենք իւրացման հոգեբանական մոմենտները և միմեանց նկատմամբ կիրառենք. կտեսնենք, որ ա) ուսման նիւթը պէտք է ուշադրութեամբ և հետաքրքրութեամբ ստացուի. բ) հասկացողութիւնը պէտք է հետաքրքրութեամբ, ուշադրութեամբ և աշխատասիրութեամբ ձեռք բերուի. գ) ըստացածի և հասկացածի ամրապնդումը և գործադրութիւնը աշխատասիրութեամբ կատարուի և պահպանուի:

ե) Ա Պ Պ Ե Ր Յ Ե Պ Յ Ի Ա

Հերբարար որոշում է երկու տեսակ ուշադրութիւն՝ սկզբնական և ապաւերցեպտիւ: Սկզբնական ուշադրութիւնը հետևանք է ստացութեան և սովորաբար կապուած է լինում անմիջական հետաքրքրութեան հետ, մինչդեռ ապաւերցեպտիւ ուշադրութիւնը հետևանք է մտաւոր իւրացման: Ապաւերցեպտիւ ուշադրութիւնը իր մէջ պարունակում է հոգեբանական երեք մոմենտներ. ա) նախ պէտք է ստացուեն պատկերացումներ. բ) պէտք է վերարտադրուեն նոյնատեսակ նախկին պատկերացումները և գ) միտանան միմեանց հետ: «Ապաւերցեպտիւն պէտք է ամբողջ դասաւանդութեան միջոցին գործունէութեան մէջ լինի, որովհետև դասաւանդութեամբ միմիայն խօսքեր են մատակարարուած, այն ինչ խօսքի իմաստին համապատաս-

խանոդ պատկերացումները ունենդրի ներսիցն են բղխում. եթէ ապաւերցեալտիւ ուշադրութիւնն իր դերի մէջն է, պէտք է ըստ կարելւոյն աշխատել այն չխանգարել. ապաւերցեալտիւ ուշադրութիւնն առաջ բերելու համար, աշակերտին, նախ քան աշխատանքն սկսելը, պէտք է փոխադրել այն մտաւոր շրջանը, որին պատկանում է կատարելիք աշխատանքը» (Հերբարտ):

Չպէտք է մոռանալ, սակայն, այն հանգամանքը, որ յաճախ աշակերտի կամ ունենդրի մէջ կարող է բացակայել այս ազատ և ներքին գործունէութիւնը՝ ապաւերցեալտիւ. ուսուցման արուեստի պաշտօնն է այս դէպքում օժանդակ միջոցներ ստեղծել մատակարարելի նիւթի մտաւոր իւրացման համար. նա պէտք է նոր նիւթը պատկերացնելի դարձնէ՝ նախկին ծանօթութիւնների և տատկերացումների հետ նոյնութեան, նմանութեան, հակադրութեան և այլ տեսակէտներից առնչութեան մէջ դնելով, որովհետեւ միմիայն վերարտադրեալ պատկերացումներն են հնարաւոր դարձնում ստանալիք նիւթի մտաւոր իւրացումը. ապաւերցեալտիւ միջոցներ կարելի է գտնել աշակերտի մտքի շրջանում. այսպէս օրինակ, հայրենի երկրի ծանօթութիւնը յենակէտ կարող է դառնալ ընդհանուր աշխարհագրութեան իւրացման համար:

Ապաւերցեալտիւ, ինչպէս տեսնում ենք, ընթանում է հոգեբանօրէն. սակայն առարկաների էութեան մէջ ևս կարելի է գտնել ապաւերցեալտիւ միջոցներ. ի՞նչ պարզւում է առարկաների յարաբերութիւնը ըստ ստորակարգութեան, եթէ որոշում են մի գաղափարի յատկանիշները, կամ բարձր (սեռական) գաղափարներից սահմանումով եզրակացութիւններ հանում, եթէ վերլուծական ճանապարհով սխտեմներ են կազմում կամ համադրական ճանապարհով հետեանքն ու ներգործութիւնը որոնում, ապաւերցեալտիւ ընթանում է տրամաբանօրէն. մտքի այսօրինակ տրամաբանական գործողութիւնները հնարաւոր

են դարձնում մտաւոր իւրացումը՝ արտայայտութեան ձևից, գաղափարից, հիմքից, հետեանքից և այլն (անուանական և իրական հասկացողութիւն): Այս դէպքում ևս մտաւոր իւրացումը կատարւում է վերարտադրեալ պատկերացումների միջոցով. սակայն, ինչպէս ասացինք, ապաւերցեալտիւ ընթանում է տրամաբանօրէն:

Չը պէտք է մոռանալ, որ ապաւերցեալտիւ յաճախ ինքն իրանից է կատարւում. և սովորաբար դասաւանդութեան միջոցին այդպէս էլ լինում է. ուրեմն ուսուցիչը չը պէտք է միշտ ապաւերցեալտիւ միջոցներ առաջարկէ, ապա թէ ոչ, կաշխատի պարզել այն, ինչ որ արդէն պարզ է:

զ) ԱՄՐԱՊՆԴՈՒՄՆ ԵՒ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ

Դասաւանդութեան ընթացքի յաջողութիւնն ու արագութիւնը կախուած է, ինչպէս տեսանք, ապաւերցեալտիւ յաջողութիւնից. սակայն հարկաւոր են նաև միջոցներ, որ ստացուած նիւթը ոչ միայն իւրացուի, այլ և տպաւորուի ու ամրապնդուի մտքի մէջ. այս նպատակին կարելի է հասնել վարժութեամբ և գործադրութեամբ. յիշողութիւնը չը պէտք է արհամարհուի յօգուտ հասկացողութեան. որոշ չափով ճշմարտութիւն է պարունակում հին լատինական խօսքը. «tantum scimus, quantum memoria tenemus» (այն գիտենք, ինչ որ մտքում պահում ենք): Հին ժամանակը, ինչպէս գիտենք, յիշողաբար իւրացմանը մեծ կարևորութիւն էր տրւում և շատ ժամանակ էր նուիրւում անգիր անելուն. մի անգամ սովորածը յիշողութեան մէջ ամուր պահելու համար միակ միջոցն էր համարւում կրկնութիւնը. այդ բանը դարձեալ վկայում է լատինական խօսքը. «repetitio est mater studiorum» (կրկնութիւնն է մայր ուսմունքների), որ իր մէջ որոշ չափով ճշմարտութիւն է պարունակում: Սակայն նոր ժամանակը սահմանափակել է յիշողաբար իւրացնելիք նիւթի ծաւալը. մենք այժմ ոչ

ժամանակ և ոչ միջոց ունենք մեր բոլոր սովորած բաները յիշողութեան մէջ պահելու. այդ պաշտօնը մեզ համար կատարում են հանրագիտակ բառարանները (էնցիկլօպեդիաները). սակայն այդ դեռ չէ նշանակում, որ յիշողութիւնն այլ ևս պաշտօն չունի կատարելու, այլ յիշողութեան աշխատանքի առարկայ պէտք է լինի այն, ինչ որ գործադրուելու է. իսկ վարժութիւն պէտք է ձեռք բերել գործադրութեան միջոցով և սրա համար: Ինչ որ գործադրութեամբ կարող է ամրապնդուել, պէտք չէ, որ առանձնապէս վարժութեան նիւթ դառնայ. սակայն, ինչ որ անհրաժեշտ է, որպէս զի գործադրութիւնը հնարաւոր դառնայ, պէտք է նախօրօք ամրապնդուած լինի:

§ 3. Իւրացման տրամաբանական մասնակցութեան գործադրութիւնը

Ուսման ընթացքը սահմանելիս արդէն գտանք, որ հաւասարաչափ կարեւոր են, թէ վերլուծական և թէ համադրական մեթոդները: Այժմ պէտք է բացատրուի, թէ ինչ ձևով պէտք է գործադրուեն այդ մեթոդները:

Կարելի է սկսել ընդհանուրից և հասնել մասնաւորին, մտքից՝ արտայայտութեանը կամ ընդհակառակը մասնաւորից դիմել ընդհանուրին, արտայայտութիւնից՝ դէպի միտքը: Վերլուծութիւնը հնարաւորութիւն է տալիս թանձրացեալը մտաւորապէս մշակելու և վերացման ու ընդհանրացման միջոցով առաջնորդում է դէպի ընդհանուրը. վերացականը պատկերացում է թանձրացեալի միջոցով. ընդհանուրը (խօսք, գաղափար, միտք) անբովանդակ է մնում, եթէ օրինակի հետ առնչութեան մէջ չէ մտնում. թանձրացեալն ևս ըմբռնում է վերացականի միջոցով, որովհետեւ միմիայն ընդհանուրն է հնարաւորութիւն տալիս աչքածել և կարգաւորել օրինակները, մտքով թափանցել և տիրել նրանց. դատաւանդութեան համար հաւասարապէս կարեւոր են ինչպէս մտքերը հայեցողական դարձնելը, նոյնչափ և հայեցածը՝ գննածը մտաւորապէս մշա-

կելը. մտաւոր իւրացումը կատարւում է այս անընդհատ ելնէջով, շնորհիւ ապաւերցեպցիայի և տրամաբանական յարաբերութեանց (գերադասութիւն, ստորադասութիւն և համադասութիւն) պարզաբանութեան:

Հարց կարող է ծագել, թէ դատաւանդութեան միջոցին այս երկու տրամաբանական մեթոդներից ո՞րին պէտք է գերապատուութիւն տալ: Եթէ ինկատի առնելու լինենք, որ մտաւոր իւրացումը կատարւում է ստացութեամբ, հասկացողութեամբ և ամրապնդմամբ, (էմպիրական, տրամաբանական և տեխնիքական մոմենտներ) ակներեւ կը դառնայ, որ ընդհանրապէս պէտք է թանձրացեալից սկսել և դիմել դէպի վերացականը, հայեցողութիւնից դէպի գաղափարը, երևոյթից՝ օրէնքը, օրինակից՝ կանոնը, անհատից՝ սեռը, դիտողութիւնից՝ մտածողութիւնը. սակայն կարող է դէպք պատահել, երբ կարելի կը լինի նաեւ հակառակ ընթացք բռնել. երբ օրինակ, գաղափարը տուած է, կարելի է սահմանել նրա բովանդակութիւնը և առաջ գնալ մինչև հայեցողութիւնը:

Եթէ լեզուի դատաւանդութիւնը մի և նոյն ժամանակ իրական ուսուցումն է լինելու և ընդհակառակը իւրաքանչիւր իրական ուսուցումն նպաստելու է լեզուական գիտակցութիւն և հմտութիւն ձեռք բերելուն, բնական է, որ այդպիսով կը կապուեն հայեցողութիւնը և գաղափարը: Օտար լեզուներ սովորելիս ցանկալի է, որ խօսքերը հայեցողական՝ իրազննական դառնան պատկերների միջոցով. քերականութեան մէջ կանոնն ընդհանուրն է, օրինակը մասնաւորը. աններելի և դատապարտելի սխալ կը լինէր նախ տալ կանոնը, ապա օրինակը:

Մաթեմատիկայի մէջ թէօրիան ընդհանուրն է, օրինակը՝ մասնաւորը. մինչդեռ քսեման կապում է երկուսը, որովհետեւ նա հայեցողական է և մի և նոյն ժամանակ արտայայտում է ընդհանուրը. մաթեմատիկայի մէջ ու-

րեմն հեշտութեամբ կարելի է ընդհանուրը հայեցողական դարձնել:

Ինչպէս մաթեմատիկայի մէջ գերիշխում է վերացականը, այնպէս էլ պատմութեան և բնական գիտութիւններին մէջ՝ թանձրացեալը. սակայն պատմութիւնն էլ յաճախ գործ է ածում ընդհանուր և վերացական գաղափարներ, որ նախապատրաստուած պէտք է լինեն համապատասխան մասնաւոր ծանօթութիւններով. այդպիսով միայն աշակերտը կը կարողանայ հասկանալ բռնակալութիւն, ռամկավարութիւն, սահմանադրութիւն, յեղափոխութիւն, բարենորոգում պատմական գաղափարները և ձեռք բերել մնայունը պատմական երևոյթներին հոսանքում. այս դէպքում ևս ուրեմն պէտք է վերլուծել և համադրել:

Բնական գիտութիւններն ևս չեն բաւականանում միմիայն թանձրացեալ օրինակներով, այլ գործ են ածում նաև ընդհանուր գաղափարներ. դասականութեան միջոցին էլ չը պէտք է միայն նիւթը կուտակել, այլ հոգ տանել, որ նիւթը մտաւորապէս մշակուի. չը պէտք է միայն բաւականանալ տեսակով, կամ առանձին իրողութիւնով, այլ պէտք է դիմել դէպի սեռը և օրէնքը. հայեցողութեանը պէտք է բաւարարութիւն տալ, բայց և շարհամարհել գաղափարը: Դասականութիւնը ապարդիւն կը լինի, եթէ նա միմիայն նիւթ է մատակարարում և այդ չէ մշակում աշակերտի մտածողութեան համար:

§ 4. Ուսման նիւթի յօդաբաշխման արժէքը ստացութեան, կատարողութեան և ամբողջական կամար

Դասականութեան միջոցին պէտք է ի նկատի առնել աւանդելի նիւթի բնական յօդաբաշխութիւնը, որպէս զի սանը հեշտութեամբ այն իւրացնէ. դիդակտիկական ձևակերպութիւնը արդէն նիւթի յօդաբաշխման համար ընդհանուր տեսակէտներ տուեց. և մենք գտանք օրգա-

նական միութեան և գենետական յաջորդութեան սկզբունքները: Դիդակտիկական արուեստը պէտք է գործադրէ դիդակտիկական ձևակերպութեան սահմանած սկզբունքները:

Նիւթի յօդաբաշխումը, ինչպէս յիշեցինք, կարևոր է իւրացման հեշտութեան համար: ա) Ստացութիւնը հեշտանում է, եթէ ուսման նիւթի մասերը իրարից որոշակի են զանազանուած: բ) Հասկացողութիւնը դիւրին է դառնում, եթէ ի նկատի է առնում մասերի յարաբերութիւնը, կապակցութիւնը և դրութիւնը ամբողջութեան մէջ. և երբ բոլոր մասերը ափսոսելով են մի կարգաւորեալ սխառեմում: գ) Վարժութեան և գործադրութեան համար նպաստաւոր են շարժական անդամները, որոնցով կարելի է հեշտութեամբ զանազան տեսակ բարդումներ անել, իսկ յիշողութիւնն ամրապնդելու համար կարևոր են կարճ, բայց ամուր գուգորդուած շարքեր:

ա.) Ուսուցման արուեստը հին ժամանակներից սկսած մեծ կարևորութիւն է տուել նիւթի պարզութեանը, իսկ դրա համար առաջնակարգ ծառայութիւն կարող է մատուցանել նիւթի բաժանումը. այդ վկայում է նաև հին լատինական խօսքը՝ qui bene distinguit, bene docet. (նա է լաւ ուսուցանում, ով լաւ է բաժանում): Նիւթի բաժանումը կամ յօդաբաշխումը չը պէտք է կամայական լինի, այլ, ինչպէս յիշեցինք, որոշ սկզբունքից բխած. նիւթի բնական անդամահատումը, նամանաւանդ եթէ միութիւնը աչքաթող է արւում, իւրացումը աւելի է դժուարացնում, քան թէ հեշտացնում. մասերն ուրեմն ոչ շատ մեծ պէտք է լինեն և ոչ շատ փոքր. եթէ մեծ լինեն, չեն պարզուի, եթէ փոքր լինեն, չեն որոշուի: Նիւթի բաժանումը այն ժամանակ կարելի է յաջող համարել, երբ իւրաքանչիւր անդամ իր արժէքի համաձայն կարևորութիւն կը ստանայ. երկրորդականը չը պէտք է աւելի գնահատուի, քան զըլխաւորը. մի անգամը չը պէտք է խիստ պայծառ լուսաւորուի, իսկ մնացածները մութ մնան. մի գուցէ այդպի-

սով ամբողջութեան մասին թիւը հասկացողութիւն կազմուի. պարզութիւնը պահանջում է, որ լոյսը և ստուերը ուղիղ բաժանուեն: Պարզութեանը փաստում է նիւթի սեղմ և կարճ ձևը. ստացութեան համար աւելի նպաստաւոր է վիպական ընդարձակութիւնը, քան թէ պատմական տախտակը կամ անունների ու թուերի չոր ցուցակը: Աշակերտին ոչ միայն կենդանու կմախքը պէտք է առաջադրուի, այլ կենդանին իր ամբողջ շինուածքով և նոյն իսկ եթէ հնարաւոր է, ողջ կենդանին, իր արտայայտիչ գեղեցկութեամբ:

բ) Վերոյիշեալից սակայն դեռ չըպէտք է հետևեցնել, որ կենդանու կմախքը կամ պատմական տախտակը դասաւանդութիւնից դուրս պէտք է նետուեն. հասկացողութեան և ամբապնդման համար հարկաւոր են սեղմ տեսութիւններ և շարքեր այն ամենի, ինչ որ նախապէս լրիւ ծաւալուել է հայեցողութեան առաջ. այդպիսով ամփոփւում է ցրուածը և տարածուածը և խտանում են կարևորն ու էականը որոշ և ամուր ձևի մէջ: Նիւթի կարևոր և էական կողմն ըմբռնելով, պարզւում է մեզ համար նրա հիմնական իդէան, ելակէտը և կէտ նպատակին: Հասկացողութեան նպատակն է իրերի հիմքը, էութիւնը ըմբռնել. իսկ այդ հնարաւոր է, երբ գտուում է էականը ոչ էականից. այդ միջոցով նաև երևան կը գան մասերի ներքին առնչութիւնն և օրգանական կապը. ուսուցիչը կամ անձամբ պէտք է պարզէ այդ ներքին կապը և կամ աշակերտին գտնել տայ. էականի գտումամբ և ներքին կապի ըմբռնումով հասկացողութիւնն արդէն պատրաստ է. յաճախ մի սեղմ տեսութեամբ կամ պատմական տախտակով կարելի է ցուցադրել և հայեցողական դարձնել այս ներքին կապը. սակայն ուսուցման արուեստի պաշտօնն է դասասանդութեանն այնպիսի ընթացք տալ, որ այս տեսութիւնն ինքն իրան կատարուի, որպէս արդիւնք նախորդ աշխատանքի:

գ) Այսպիսի տեսութիւնները նպաստում են յիշողութեան մէջ տպաւորելուն և ամուր պահելուն, յիշողութեան աշխատանքը հեշտացնում են կարճ և սեղմ շարքերը. անհրաժեշտ չէ, որ շարքերի մէջ ներքին կապ պահպանուի. բաւական է, որ նրանց մէջ արտաքին նմանութիւն և յաջորդութիւն լինի (հնչիւնի, յանգի, ոտքի և այլն): Յիշողութեան աշխատանքը դիւրացնելու համար ցանկալի է գտուել ոչ էականը և ոչ կարևորը, որպէս զի նիւթի կուտակումը չըխանգարէ էականը մտապահելուն և վստահ յիշելուն. անպայման պէտք է գտուել և հեռացնել այն ամենը, ինչ որ աշակերտն ինքը գտնել կամ լրացնել կարող է: Թուերի և անունների չոր ցուցակը և պատմական տախտակը որչափ էլ փաստակար են որպէս դասադրքեր, նոյնչափ օգտակար կարող են լինել որպէս յուշամատեններ:

Յիշողութեանը նպաստում է բացի վերոյիշեալից նաև կրկնութիւնը, որի միջոցով մի անգամ սովորածը ամուր տպաւորւում է յիշողութեան մէջ (պարզ կրկնութիւն), կամ յիշողութեան մէջ թերին ու պակասը ուղղում և լրացնում է (լրացուցիչ կրկնութիւն), ուսուցչի համար պարզում է, թէ որչափ է առաջադիմել աշակերտի հասկացողութիւնը (վերստուգող կրկնութիւն), և վերջապէս հնարաւորութիւն է տալիս սովորածը ազատ գործադրելու (հրահանգող կրկնութիւն):

Բացի յօդաբաշխումից և կրկնութիւնից, յիշողութեան գործը դիւրացնում են նաև գործադրութիւնն ու վարժութիւնը. ինչ որ յաճախ գործադրւում է, հարկաւոր չէ առանձին վարժութեան նիւթ դարձնել. բայց ինչ որ անհրաժեշտ է, որպէս զի գործադրութիւնը հնարաւոր դառնայ, կարևոր է նախօրօք իւրացնել. վարժութիւնը կատարւում է հասկացած նիւթի նոր դարձուածներով, շրջումներով և բարդումներով, որոնք կենդանի են պահում հետաքրքրութիւնը, նպաստում են առարկայի խորը

թափանցելուն և յիշողութիւնը սրելուն. ուրեմն պէտք է կարելի եղածի չափ օգտուել նրանցից: Աշխարհագրութիւնը գործադրում է այդ միջոցները, երբ դասաւանդութեան միջոցին որոնել և գտնել է տալիս աշխարհագրական երևոյթների նոյնութիւնը, նմանութիւնը, տարբերութիւնը և հակադրութիւնը: Նոյնն է անում և պատմութիւնը, եթէ պատմական մի ամփոփ շրջան զանազան տեսակէտներից նորից դիտել է տալիս. նոյնը կարելի է անել նաև լեզուի դասաւանդութեան միջոցին, երբ մի անգամ ընթերցածը զանազան և նոր տեսակէտներից աչքի ենք անցկացնում:

Բացի վերոյիշեալներից, կան նաև զանազան արուեստական միջոցներ, յիշողութեան բեռը թեթեւացնելու համար. դասաւանդութեան միջոցին պէտք է օգտուել այդպիսի միջոցներից, բայց պէտք է զգուշանալ չափսզանցութիւններից: Զանազան *versus memoriales*-ները, պատմական անձնաւորութիւնների գործածած կարճ նախադասութիւնները, «բանուկ» և օտար խօսքերը հեշտութեամբ են մնում յիշողութեան մէջ: Խմբովին և բարձրաձայն ընթերցանութիւնը, մարմնական շարժումները (խօսքը շեշտելիս ձեռքի շարժումը), ինչպէս նաև յուշարուեստի զանազան հնարները օժանդակ միջոցներ են, սրանցից կարելի է խելացի կերպով օգտուել:

§ 6. Գոտաւանդութեան ձեւեր

ա) Հ Ե Ր Ի Ս Տ Ա Կ Ա Ն Կ Ա Մ Գ Տ Ա Կ Ա Ն Դ Ա Ս

Եթէ ուսման նիւթն աւանդելու միջոցին վերոյիշեալ բոլոր տեսակէտներն ևս ի նկատի առնուելու լինեն, այսինքն ինչամբ տարուի ստացութեան, հասկացողութեան և վարժութեան կամ ամբողջական համար, մի և նոյն ժամանակ տեղին գործադրուի անալիզը կամ սինթէզը և ուսման նիւթը յօդաբաշխուի՝ պահպանելով իր օրգանական

— գենետական բնոյթը, կար՝ ի կը լինի երաշխաւորել, թէ՛ նիւթի յաջող աւանդման և թէ՛ սանի բուհականացման հետաքրքրութեան զարգացման համար: Դասատուն, սակայն, պէտք է ի նկատի առնէ, որ սանին մտաւոր սնունդ մատակարարողը միայն ինքը չէ. ուստի և չ'պէտք է փորձէ մեռցնել յօգուտ իր դասի՝ սանի գէպի ուրիշ կողմն ուղղուած հոգեկան գործունէութիւնը և հետաքրքրութիւնը. խիստ վտանգաւոր բան է դասաւանդելի նիւթի քանակով «մտաւոր ծանրաբեռմամբ» ընդհատել հոգու այլ կողմն ուղղուած զարգացումը. բոլորովին այլ բան է, երբ դասաւանդութեանը յաջողութիւն է իր շրջանակից դուրս ևս գործել և ազատ գործունէութեան ձգտումը կենդանի պահել. այդ գէպում նա կընպաստէ նաև ուրիշ դասերին, եթէ վերջիններս հետաքրքրում են, թէ՛ աշակերտը ինչ ծանօթութիւններ է բերում ուրիշ մասնագիտութիւններից և փորձառութիւնից: Անհրաժեշտ է, որ սանի մտքերը, որոնք փորձառութիւնից են առել իրանց սկիզբը, ուսուցչի առաջնորդութեամբ վերլուծուեն, ճշտուեն և լրացուեն, որ ուսուցիչը օգնութեան հասնի աշակերտի խառնաշփոթ գաղափարներին, որպէսզի վերջինիս փորձառածը և սովորածը ուղիղ յարաբերութեան մէջ դնէ և փորձառութեան տուած պաշարին պարզութիւն և լեզուական արտայայտութիւն ընծայէ. այսպիսով որոշուած կը լինի ինդրի անհրաժեշտութեան ենթակայական կողմը. բայց այստեղ կայ նաև մի առարկայական կողմ. երբ մենք աւանդելի նիւթն ենք ի նկատի առնում, տեսնում ենք, որ յաճախ դասաւանդութեան միջոցին աւանդածը աշակերտի համար միշտ նորութիւն չի լինում. այստեղից ուրեմն հետեւում է, որ ամեն ուսման նիւթ միշտ միեւնոյն ժամանակ ուսուցման նիւթ չէ. եթէ դասատուն այս հանգամանքն աչքաթող անէ և ինչ որ ուսուցման ընթացքում հանդիպելու լինի, հաւասարաչափ որպէս նորութիւն աւանդէ, հետեւանքն այն կը լինի, որ կըցրուի սանի ու-

շաղկապութիւնը և կը թուլանայ հետաքրքրութիւնը. դասա-
ւանդութեան պաշտօնը պէտքէ լինի այս դէպքում շահագոր-
ծել սանի բերած ծանօթութիւնները պաշարը և նպաստել
որ աւանդած նիւթը ուղիղ կերպով ճիւղաւորուի մտքի
շրջանում՝ հին պաշարի մէջ, այլապէս ասած առաջ բերել
կապակցութիւններ հնի և նորի մէջ. այս նպատակին հաս-
նելու համար պէտք է զարգացնել սանի մտաւոր գործո-
ղութիւնը. աշակերտը ինքը պէտք է գտնէ, թէ իր առաջ-
ուայ ծանօթութիւնը ինչպիսի կապակցութեան մէջ պի-
տի մտնէ նորի հետ. նա պէտք է մտքի ինքնուրոյն գոր-
ծունէութեամբ նման առարկաներից շարքեր կազմէ, նը-
րանց յատկութիւնները համեմատէ. այդպիսով առարկա-
յի մասին նրա ունեցած առաջուայ պատկերը բոլորովին այլ
կերպ կը լուսաբանուի: Դասաւանդութիւնը պէտք է նը-
պաստէ, որ շատ բաներ աշակերտը ինքը գտնէ. և եթէ
այդ բանը նրան յաջողուի, աշակերտը ձեռք կը բերէ նոր
իմացութիւն, որը նրան չի ծանրաբեռնէ, այլ ընդ-
հակառակը կուրախացնէ, ներշնչելով նրան սեփական ոյ-
ժի գիտակցութիւնը:

Որովհետեւ այդպիսի դասի նպատակը չէ նիւթ մա-
տակարարել, այլ աշակերտի մտաւոր գործունէութիւնը
կենդանի պահել, կարող ենք այն հերիստական (գտական)
դաս անուանել, որովհետեւ նրա միջոցով նոր հայեցողու-
թիւններ են ձեռք բերուում, գտնուում, մինչդեռ իսկական
ներկայացնող դասը (թէտիկականը) նոր նիւթ է մատա-
կարարում: Հերիստական դասը վերլուծում է սանի մըտ-
քերը. սակայն նա չը պէտք է բաւականանայ միմիայն դը-
րանով, այլ պէտք է ձգտէ որեւէ կողմով բազմացնել ծա-
նօթութիւնը և խմացութիւնը:

Եթէ հերիստական դասը առաւելապէս ստացութիւնն
ի նկատի ունի և զբաղւում է էմպիրական նիւթերով, կա-
րելի է այն էմպիրական հերիստական դաս անուանել. իսկ
եթէ, ընդհակառակը, նրա նպատակն է դասաւանդութեան

մատակարարած նիւթը ինքնագործունէութեան ուժի վե-
րածել և գործադրել՝ կարող է կոչուել տեխնիքական հե-
րիստական դաս: Էմպիրական հերիստական դասը յինուում
է փորձառութեան վրայ, այն ինչ տեխնիքական հերես-
տականը առաջնորդում է դէպի նորանոր փորձառութիւն-
ներ. երկուսի մէջ գտնուում է թէտիկական դասը: Մենք
արդէն յիշատակել ենք, որ ստացութեան և գործադրու-
թեան մէջ գտնուում է ըմբռնումը կամ մտաւոր իւրացու-
մը. այլապէս ասած էմպիրական և տեխնիքական մոմենտ-
ների մէջ գտնուում է տրամաբանականը. այս տեսա-
կէտից կարող ենք մի տրամաբանական դաս ևս սահմա-
նել, որի նպատակը պէտք է լինի գաղափարների, դատո-
ղութիւնների և եզրակացութիւնների միջոցով նոր իմա-
ցութիւններ ձեռք բերել: Սովորատեան հերիստիկան, ինչ-
պէս այդ Պլատոնի իր դիալոգների մէջ ներկայացնում է,
առաւելապէս տրամաբանական հերիստական բնոյթ է կրում:
Տրամաբանական հերիստիկան գործադրութիւն կարող է
գտնել մեկնաբանող և զարգացնող դասերի մէջ: Ընդհան-
րապէս հերիստական ընթացքի համար ամենալաւ հրահան-
գը կը լինէր, ոչինչ չասել, ինչ որ աշակերտը ասել կա-
րող է և ոչինչ ցոյց չը տալ, ինչ որ նա գտնել կարող է:
Դասաւանդութեան ընթացքում պէտք է ողջունուի իւրա-
քանջիւր միջոց, որ հնարաւորութիւն է տալիս աշակերտի
կրաւորականութիւնը (reception) ընդհատել հոգեկան գոր-
ծունէութեամբ (action): Հերբարտն այս առթիւ նկատում
է, որ վերլուծական (հերիստական) դասը անհամբեր է
զարձնում ուսուցչին, բայց նոյնչափ անհամբեր է գառ-
նում աշակերտը համադրական (թէտիկական) դասի մի-
ջոցին:

բ) Ն Ե Ր Կ Ա Յ Ա Յ Ն Ո Ղ Դ Ա Ս

Իւրացման աստիճանների համաձայն որոշեցինք դա-
սաւանդութեան տարրեր ձեռք բերել. (Գլ. Դ. § 3.). նայած թէ

նիւթի մէջ էմպիրական, տրամաբանական թէ տեխնիքական մոմենտն է գերակշռում, դասաւանդութիւնն ևս տարբեր ձև է ընդունում: Սկզբից արդէն մատնացոյց արինք այն հանգամանքի վրայ, որ դասաւանդութեան տարբեր ձևերը սերտ կերպով պէտք է շաղկապուեն միմեանց հետ, իսկ թէ այն ինչ ձևով պէտք է կատարուի, կը պարզուի «Ֆորմալ աստիճանների» ուսմունքի մէջ (տես Գլ. Ե § 6.), որը ցուցումներ կը տայ, թէ ինչպէս և ինչ կարգով պէտք է գործադրուեն ուսացման մեթոդները և դասաւանդութեան ձևերը մի դասաւանդական կամ մեթոդական «միութեան» ընթացքում: Դասաւանդութեան գլխաւոր ձևերի համար կարելի է սահմանել ընդհանուր նորմեր, որոնցով յատկապէս զբաղուելու է ուսուցման արուեստը:

Ներկայացնող դասի մէջ գերակշռում է էմպիրական մոմենտը. ներկայացնող դասի նպատակն է ա) տալ ծանօթութիւն կամ առաջ բերել նոր իմացութիւն. բ) նոր իմացութիւնը կարգաւորել սանի ամբողջական իմացութեան շրջանում, գ) հանդէս բերել նոր ծանօթութեան կամ իմացութեան կրթիչ ոյժը. բայց որովհետև մատակարարելի նիւթը մասամբ կարող է ծանօթ լինել աշակերտին, (ամեն ուսման նիւթ ուսուցման առարկայ չէ. Գլ. Ե. § 5) ուսուցման արուեստի գործն է նիւթի ծանօթ մասերը երևան հանել, իսկ նոր և անծանօթ մասերը կապել նրանց հետ:

Ներկայացնող դասի նիւթի մի մասը յաճախ հնարաւոր է հայեցողական դարձնել. այդ դէպքում կունենանք ցուցական դաս. աչքով տեսածն աւելի լաւ է տպւորւում, քան միայն ականջով լսածը. ուսուցիչը պէտք է միշտ արթուն լինի և ներկայացումը կենդանի դարձնէ, առարկաների, տեսարանների, պատմական վայրերի և անձնաւորութիւնների պատկերներով. պէտք է սակայն զգուշանալ չափազանցութեան մէջ ընկնելու վտանգից, ապա

թէ ոչ աշակերտի մտքերը կը ցրուենք փոխանակ խորացնելու:

Ներկայացնող դասը՝ նայած նիւթին, կարող է լինել պատմողական կամ նկարագրական: Պատմում են, ինչպէս յիշել ենք, դէպքերը կամ եղելութիւնները. նկարագրում են առարկաները, երևոյթները, անձնաւորութիւններն և այլն: Պատմութիւնը զօրեղ ազդեցութիւն է թողնում մանկան հոգու վրայ և տաքացնում է նրա սիրտը. հետաքրքրութիւնն այստեղ ընդառաջ է գալիս դասաւանդութեանը: Փոքրիկ երեխաներն արդէն մեծ սիրով լսում են զանազան պատմութիւններ և նոյնը կրկնում. նրանք չեն յոգնում միևնոյն պատմութիւնը յաճախ լսելուց, եթէ միայն լաւ է պատմում: Դասաւանդութեան միջոցին, ի հարկէ, պատմութեան համար պէտք է ընտրել կլասիկ հատուածներ. վէպը՝ իւր հանգիստ ընթացքով և հարուստ բազմօրինակութեամբ կարող է օրինակ համարուել: Զպէտք է մոռանալ նաև, որ լաւ պատմութիւնը ոչ միայն աշակերտի ծանօթութիւնն է հարստացնում, այլ և զրգում է նրա երեակայութիւնը և սրնունդ է տալիս մասնակցութեան և անձնութեան զգացմունքներին: Նկարագրական դասն ևս, որ յաճախ միանում է ցուցականի հետ, նոյնչափ կարող է աշակերտի մէջ հետաքրքրութիւն արթնացնել և այն վառ պահել, յետէ միայն ուղիղ ձևով գովադրուի: Ներկայացնող դասի աջողութեան գլխաւոր գրաւականն է, որ ուսուցիչը կատարեալ կերպով տիրապետէ աւանդելի նիւթին. միմիտարեալ կերպով տիրապետէ աւանդելի նիւթին. միմիտայն նիւթի լրիւ և բազմակողմանի ծանօթութիւնը հնարաւորութիւն կը տայ ուսուցչին դասաւանդութեան միջոցին ընտրել նիւթի յարմար մասերը և լուսաբանել. ուսուցման ոչ մի արուեստ չէ կարող ծածկել ուսուցչի տգիտութիւնը. ուսուցիչը պէտք է մատակարարելի նիւթը կապակցութեան մէջ դնէ նախորդ ծանօթութիւնների հետ, պէտք է ճիւղաւորէ այն աշակերտի հետաքրքրու-

թեան և մտքի շրջանում, ուսման բոլոր ճիւղերի մէջ փոխադարձ յարաբերութիւն պէտք է ստեղծէ. ուրեմն նա պէտք է թէ աշակերտին լաւ ճանաչէ և թէ նիւթին լաւ ծանօթ լինի:

Գ) Մ Ե Կ Ն Ա Բ Ա Ն Ո Ղ Դ Ա Ս

Թէպէտ մեկնաբանող դասի պաշտօնն է բացատրել նաև բնութեան առարկաները և արուեստի արտադրութիւնները (այս դէպքում ցուցական դասը կը միանայ մեկնաբանականի հետ), բայց սովորաբար ի նկատի է առնուած առաւելապէս գրական երկերի մեկնութիւնը, որը և դասաւանդութեան ամենահին ձևն է համարուած: Դիւրակցիկական մեկնութեան պաշտօնն է հնարաւոր դարձնել կարդացած բնագրի ուղիղ հասկացողութիւնը: Բնագիրը պէտք է աշակերտի համար ծանօթութեան անսպառ աղբիւր լինի և լեզուական կարողութեան համար օրինակ ու հրահանգ տայ. ուրեմն մեկնութիւնը պէտք է ուշադրութիւն դարձնէ ինչպէս լեզուի, այնպէս և իրական ծանօթութեան վրայ, ուստի և բաժանուած է անոռականական և իրական մեկնութեան, անուանական մեկնութեան միջոցին ևս կարելի է ի նկատի առնել խօսքերն ու ներանց շարայարութիւնը և կամ արտայայտութիւնների արուեստական կարգաւորութիւնն ու գործածութիւնը. առաջինն է նեղ իմաստով բառական մեկնութիւն, որի օժանդակ միջոցներն են՝ բառգիրքն ու քերականութիւնը. երկրորդն է լեզուական արուեստական մեկնութիւն, որի օժանդակ միջոցներն են՝ ճարտասանութիւնը, հետադիմական և պոէտիկան: Իրական մեկնութիւնն ևս կարող է երկու տեսակ լինել. նա կարող է ծանրանալ հեղինակի մտքերի պարզաբանութեան վրայ և ցոյց տալ նրանց յաջողականութիւնն ու ներքին կապը և կամ նիւթը լուսաբանելու համար այլ գիտութեան սահմաններից բերել պատմական, բնագիտական, աշխարհագրական, ռազմագիտա-

կան, քաղաքակրթական և այլ ծանօթութիւններ. առաջինը կարելի է անուանել *սրամարտական*, իսկ վերջինը՝ *գուտ իրական մեկնութիւն*:

Բացի վերոյիշեալից կարևոր է նաև յաճախ հարց տալ, թէ բնագրի բովանդակութիւնը ճշմարիտ է թէ ոչ. և կամ մեր իմացութեան ու կեանքի համար որ և է արժէք ունի, թէ ոչ. ինչ նիւթ որ գուրկ է այդպիսի արժէքից, պէտք է դադարի դասաւանդութեան նիւթ լինելուց. կարևոր է նաև բնագրում նկարագրուած անձնաւորութիւնների բնաւորութիւնն ու գործողութիւնը բարոյական չափի տակ առնել և տեսնել արդեօք համապատասխանում են մեր բարոյական աշխարհայեացքին. յամենայն դէպս լեզուական, տրամաբանական և իրական մեկնութեանց միջոցին չպէտք է անուշադիր թողնուի բարոյական տեսակէտը: Այսպիսով մեկնութեան համար մենք ստացանք մի հնգանդամ շարք, որ սակայն դեռ լրիւ չէ, որովհետև մեկնութիւնը ոչ միայն հասկացողութեանը պէտք է նպաստէ, այլ և գործադրութիւնն ի նկատի առնէ, որովհետև ընթերցանութեան նիւթը պէտք է օրինակ դառնայ և նորմեր տայ լեզուական կարողութեան համար բառագիտութեան (օնոմատիկա), ֆրազաբանութեան (ֆրազոլոգիա), ռաբանութեան (ստիլիստիկա) և այլ միջոցներով:

Սակայն յաճախ պատահում է, որ դպրոցում կարդացում և մեկնաբանում են նաև օտար լեզուի երկեր. այդ դէպքում վերոյիշեալ մեկնաբանական միջոցների վրայ աւելանում է նաև մի առաջնակարգ միջոց, այն է՝ օտար լեզուից փոխադրելն ու վերածելը մայրենի լեզուի. փոխադրութեան միջոցին երակէտ պէտք է լինեն մայրենի լեզուի օրէնքները. պէտք է փոխադրել որչափ կարելի է հաւատարիմ և որչափ հարկաւոր է ազատ:

Մեկնաբանութեան և յաջող փոխադրութեան համար

(եթէ բնագիրն օտար լեզուով է) կարելի է սահմանել հետեւեալ կանոնները՝ 1) նիւրի մշակումը ա) տրամաբանական մեկնութիւն. բ) իրական մեկնութիւն. գ) բարոյական արժէքի մոմէնտը. դ) լեզուական - արուեստական մեկնութիւն (ճարտասանութեան, պոէտիկայի տեսակէտից). ե) օրինակներ լեզուական կարողութեան համար (քերականութեան և բառագիտութեան տեսակէտից). զ) կարեւորը գործածութեան համար (ոճաբանութեան և ֆրազաբանութեան տեսակէտից):

2) Փոխադրութիւն. ա) նախապատճառութիւն). ցուցումներ աշակերտին տնային աշխատանքի համար և լեզուական դժուարութիւնների ու խոչընդոտների վերացումը. բ) տնային աշխատանք. գ) սրբագրութիւն ընկերների աշակցութեամբ և ուսուցչի ներկայութեամբ. դ) լրացուցիչ բացատրութիւններ և ե) նոր և օրինակելի փոխադրութիւն ուսուցչի առաջնորդութեամբ՝ ի նկատի առնելով առաւելապէս մայրենի լեզուի օրէնքները:

Այս դէպքում ևս կարեւոր է յիշատակել, որ անհրաժեշտ չէ մեկնաբանութեան միջոցին անպայման կերպով և ամեն դէպքում գործադրել այս ամբողջ բաղմանդամ շղթան. սրբման միայն նրա համար է, որ յենակէտներ և տեսակէտներ տայ ուսուցչին և ոչ թէ մեքենական և շարժունական կերպարանք տայ դասաւանդութեանը. ինչպէս ամեն, այնպէս և մեկնաբանական դասի համար ուսուցչիչը պէտք է պատրաստ ծրագիր ունենայ. բայց այդ ծրագիրը պէտք է շարժական լինի և ոչ մեխուած. ուսուցիչը կարող է նախօրօք կարծել, որ մի բան մեկնութեան կարօտ է և դասաւանդութեան միջոցին միայն նկատում է, որ սխալ է եղել իւր երթագրութիւնը, բայց կարող է պատահել նաև հակառակը:

Եթէ վերոյիշեալ շարքի բոլոր անդամները հաւասարաչափ և համընթաց առաջ տանելու լինենք, դասաւանդութիւնը կը դանդաղի, կը ձգձգուի, ձանձրալի կը դառ-

նայ և հեղինակն ու իր երկը հանդէս չեն գայ և գնահատուի արժանի չափով. միայն նա ազատ կը լինի այդ վտանգից, ով միշտ աչքի առաջ կունենայ երկի օրգանական բնոյթը, որի համաձայն ամեն մի մասը ամբողջի տեսակէտից պէտք է պարզաբանուի, որպէսզի մասերի բացատրութիւնից ամբողջի հասկացողութիւնը հնարաւոր դառնայ. հեղինակը ինքը պէտք է միշտ խօսողը լինի. ոչ մի ծանօթութիւն չպէտք է բերել դրսից, ինչ որ կարելի է հանել զրքից. իսկ բերածը պէտք է սերտ կապել նրա հետ. մեկնութիւնը միջոց է և ոչ նպատակ, ուստի և չպէտք է մեկնութիւնը միջոց և անարժէք ծանօթութիւններով զանազան երկրորդական և անարժէք ծանօթութիւններով զանազան երկի ամբողջութիւնը և գեղեցիկ ձեւսեմացնել զրական երկի ամբողջութեան արագուշտ: Բնագիրը ինքը պէտք է ընթերցանութեան արագուշտ: Կամ ընդհակառակը. եթէ կարեւոր է ամբողջի կապակցութիւնը չկորցնել, պէտք է արագ առաջ գնալ. իսկ եթէ հնարաւոր է մանրամասնութիւնների վրայ կանգ առնել, առանց հեղինակին աչքից փախցնելու, կարելի է դանդաղ քայլերով առաջ գնալ: Վէպն աւելի արագ է կարդացուում քան քնարերգութիւնը և դրաման. «Կեսարը» կարելի է թուցիկ կարդալ, «Տագիրտոս»ը պահանջում է հիմնաւոր և դանդաղ ընթերցանութիւն. չպէտք է մոռանալ ի հարկէ աշակերտների պատրաստութիւնը և ըմբռնողութեան չափը:

Այն մեկնութիւնը, որ առաւելապէս ի նկատի ունի ամբողջութիւնը՝ կարող է լինել. ա) զրական երկի գենետական մեկնութիւնը՝ հիմնական իդէայից. բ) կենսագրական-գինետական. գ) գեղարուեստական և դ) զրական կամ քաղաքակրթական պատմական մեկնութիւն: Այս կերպով կարող են մեկնաբանուել առաւելապէս մայրենի զրական արտադրութիւնները. օտար՝ զրական երկերը՝ ամբողջի ընթերցանութիւնից յետոյ, կարելի է տրամա-

այսպէս օր. տարրական թուաբանութեան մէջ անձանօթը և նորը պէտք է բացատրել ծանօթի և յայտնիի միջոցով. եթէ աշակերտին անձանօթէ, որ $2 \times 3 = 6$. բայց յայտնի է, որ $2 + 2 + 2 = 6$. առաջինը՝ բազմապատկումը պէտք է վերածել երկրորդին, գումարումի. գործադրական հաշուեգիտութեան մէջ օրինակները միշտ պէտք է վերցնել աշակերտի փորձառութեան շրջանից, ինչպէս՝ օրավարձը, տան վարձը, աշխատանքի վարձը, մթերքների գները և այլն. Նախապատրաստութեան կամ անալիզի համար կարելի է օգտուել բացի ծանօթից՝ նաև նման կամ ազդակից երևոյթներից. օր. այծեամը, եղնիկը կարելի է պատկերացնել այծի միջոցով, օտար կրկնորոճները՝ հայրենի երկրի կրկնորոճների, աղուէսը և գայլը՝ շան, առիւծը և վագրը՝ տնային կատուի միջոցով և այլն: Լեզուի մէջ էլ օտար լեզուների քերականական համաձայնութեան և խօսքերի կազմութեան համար մայրենի լեզուից կարելի է վերցնել նման օրինակներ: Աշխարհագրութեան դասաւանդութեան ժամանակ ևս, եթէ պէտք է մատչելի դարձնել աշխարհագրական անձանօթ գաղափարներ, ինչպէս՝ գետ, գետաբերան, ջրվէժ, ջրանցք, կիրճ, քարանձաւ ևն, անհրաժեշտ է դիմել հայրենի երկրի նման երևոյթներին: Ի հարկէ, ինչպէս ամեն դէպքում, այստեղ էլ չպէտք է խիստ ֆօրմալիս՝ ձևապաշտ լինել. եթէ աշակերտի իմացութիւնը և ծանօթութիւնները այնքան ձկուն և դիւրաշարժին որ նոր պատկերացումները առանց դժուարութեան իւրացուել կարող են—մի բան, որ բարձր կարգի դպրոցներում աւելի շուտ հնարաւոր է, քան տարրական ուսումնարաններում—կարելի է առանց որևէ նախապատրաստութեան անցնել բուն նիւթին, մտնել in medias res. եթէ, օրինակ, պատմում է մի հեքիաթ կամ վէպիկ, ուր հանդէս են դաւլիս քաջքեր, հերոսներ, վիշապներ, դդեակներ, պալատներ ևն. կարևոր չէ նախապատրաստական ծանօթութիւններ առ: Նախապատրաստութեան միջոցին գլխաւոր բանն

է՝ նպատակն տշրից չ'փախցնել և այնքան ծանօթութիւններ տալ կամ պատկերացումներ վերարտադրել, որչափ որ անհրաժեշտ է նոր նիւթի իւրացման համար: Պէտք է զգուշանալ նախապատրաստութիւններին «ներածութեան» կերպարանք տալուց, որ յաճախ շատ աւելի նորութիւններ է պարունակում իր մէջ, քան իւրացնելի նոր նիւթը: Նախապատրաստութիւնը նպատակիցը շեղում է, եթէ «նախապատրաստօրէն» արդէն մատակարարում է բուն նիւթը և սյրալիսով միանգամայն թուլանում և բթանում է աշակերտի սպասողական և լարուած հետաքրքրութիւնը նոր նիւթի հանդէպ: Պէտք է նմանապէս սահմանափակել կամ կարճել նախապատրաստութիւնը, եթէ նախորդ դասի նիւթը աշակերտի մէջ այնպիսի խնդիրներ, հարցեր և լիակամներ է առաջ բերել, որոնք իրենց լուծումը կամ ուսաբանութիւնը ստանալու են նոր դասի մէջ: Ընդհանրապէս որչափ հասուն, վարժ և արթուն է աշակերտը, այնչափ պէտք է փոքրանայ նախապատրաստութեան ծաւալը: Պէտք է սակայն զգուշանալ նիւթի մատակարարման միջոցին կտոր կտոր ծանօթութիւններ տալ կամ վերարտադրել իւրացնող պատկերացումները. մտածողութիւնը անդամա՛տուում է, երբ պատմական որևէ նիւթ մատակարարելու միջոցին կամ մաթեմատիկական որևէ օրէնք կամ թէորեմա ապացուցանելիս, ամեն տեսակ կողմնակի ծանօթութիւններով ընդհատուում է դասաւանդութիւնը. այս պատահում է յաճախ, երբ ուսուցիչը դասի համար նախապատրաստուած չի լինում և տեղի անտեղի, ժամանակ անժամանակ ծանօթութիւններով համեմում, աւելի ճիշտ ասած անհամայնում է դասը:

Դասաւանդութեան երկրորդ աստիճանն է՝ մասնակարարումը կամ սխնրեզր. ամեն արգելք և դժուարութիւն, որ կարող է կասեցնել նիւթի մատակարարումը, պէտք է նախապատրաստական դասի միջոցին արդէն վերացուած լինի: Ուսուցիչը պէտք է ճանաչէ աշակերտի պատրաստու-

թեան և ըմբռնողութեան չափը և ըստ այնմ յօդաբաշխէ մատակարարելի նիւթը (տես. գլ Ե § 4). նիւթի կուտակումը խառնում և ընկճում է աշակերտի մտածողութիւնը, մինչ դեռ քայլ առ քայլ առաջ գնալը դիւրացնում է իւրացման ընթացքը և յուսադրում աշակերտին: Հանգստեան կէտերը, յետադարձ հայեացքը, նիւթի բացատրութիւնը սեղմ և ամփոփ տախտակի վրայ գրելը, պատմելու միջոցին բանուկ և նշանակալից խօսքերը տեղին և պատշաճաւոր կերպով գործածելը մեծ ծառայութիւն կարող են մատուցանել մատակարարմանը: Աշակերտն ստացած նիւթն անդրադարձնելիս համարձակ և վստահ պէտք է լինի իր գիտեցածի վրայ. եթէ նրան չի յաջողում մի թուաբանական խնդիր լուծել, մի բան պատմել, մաթեմատիկական մի թէորեմա ապացուցանել, աշխարհագրական քարտէզ նկարել, մի պատմական երեւոյթի պատճառն ու հետեանքն ուղիղ որոշել, անձնաւորութիւնների ներքին գրգռչները բացատրել կամ բնոյթները նկարագրել — ուսուցիչը կարող է մի ակնարկով, մի խօսքով կամ մի կէտի լուսաբանութեամբ ճանապարհը ցոյց տալ. պէտք է, որակայն, ըստ կարելոյն թողնել, որ աշակերտն իր սեփական ճանապարհով գնայ, որպէսզի նա չթուլթակէ առանց հասկանալու, այլ մտքերն յղանայ ինքնուրոյն կերպով: Ամենավստահելի փորձաքարը, թէ մէկը մի բան ըմբռնել է, այն է, որ նա այդ բանը ներկայացնէ իր եղանակով և իր սեփական խօսքերով (Հերբարտ). աշակերտը պէտք է մի բան ներկայացնէ իր հասակին յոտակ և ժողովրդական ոգուն հաւատարիմ, պարզ արտայայտութիւններով. մի բանի բառացի և անգոյն կրկնութիւնը, առաց արտի, մտքի և երեակայութեան կենդանի մասնակցութեանը, դասին մեքենական կերպարանք է տալիս, ճնշում է ազատ մտածողութիւնը, դադարում է հետաքրքիր լինելուց և կորցնում է իր կրթիչ ոյժը:

Դասուսանողութեան երրորդ աստիճանն է՝ զուգորդու-

րիւնը՝ ասոցիացիան. գործնականի մէջ դժուար է տեսլիւն երկու աստիճանները՝ անալիզը և սինթէզը գտնել զուգորդութիւնից, որովհետեւ նախապատրաստութեան և մատակարարման միջոցին ճանապարհ է հարթում զուգորդութեան համար: Զուգորդութիւնը կապակցութեան մէջ է դնում իմացութեան նիւթերը՝ կարեւորն և ածէքաւորը որոնելով, իսկ անարժէքն ու ոչ կարեւորը՝ մերժելով (ասոցիատիւ և դիսոցիատիւ) և մասնաւոր ու թանձրացեալ օրինակները խնամքով համեմատելով ու ընդհանուր օրէնքը, դադափարը, կանոնը գտնելով: Մինչդեռ չորրորդ աստիճանը՝ ամփոփումը կամ սխտեմը, սահմանումէ վերոյիշեալ եղանակով գտած օրէնքը, կանոնը, դադափարը և գտնում է լեզուական համապատասխան, ճշգրիտ արտայայտութիւն: Զուգորդութեան գործողութիւնը կարելի է նմանեցնել մի ճանապարհորդութեան, որի ընթացքում մասնաւոր խոչընդոտները յաղթելով՝ բարձրանում ենք լեւան կատարը. այն ինչ սխտեմը այդ կատարն է, հանգստի կէտը, որտեղից հնարաւոր է հանգիստ հայեցողութեամբ յետադարձ հայեացք ձգել անցած ճանապարհի վրայ, որովհետեւ ձեռք ենք բերել ընդարձակ տեսադաշտ և կարողենք յետ դառնալ՝ ինչ ուղղութեամբ որ կամենանք: Այս արդիւնաւոր զուգորդութիւնը միշտ պէտք է ուղեկցէ կրաւորական ստացութեանը, որովհետեւ կրաւորական ստացութիւնը թմրեցնում է մատաղ հոգին, մինչ դեռ զուգորդութիւնը կենդանի հետաքրքրութիւն է առաջ բերում: Ով որ կամենում է գրաւել աշակերտների աշխատակցութիւնը և վառ պահել նրանց մասնակցութիւնը՝ պէտք է ձգտէ հետաքրքիր հարցեր և խնդիրներ տալ ասոցիատիւ և դիսոցիատիւ մտածողութեան համար: Առանձնապէս բնական գիտութիւնների դասաւանդութեան միջոցին մեծ արդիւնք է խոստանում այս երկու աստիճանների գործածութիւնը. այսպէս, օրինակ, շան ընտանիքը (սխտեմ) ճանաչելու համար, ի նկատի ենք առնում

շան, աղուէսի, գայլի ընդհանուր յատկութիւնները, գա-
տում ենք մասնաւոր յատկութիւնները և համադրելով
ընհանուրները՝ սահմանում ենք արդիւնքը: Աշխարհագ-
րութեան դասին՝ երկրները կարելի է համեմատել բա-
մեծութեան, ազգաբնակչութեան թուի, լեզուի, գաւառան-
քի, տնտեսական դրութեան և պատկերացումների ընդհա-
նուր խմբեր կազմելով՝ վերջը վերածել սխտեմի: Ընդ-
հանուր պատմութեան մէջ, օրինակ, կայսրների և պա-
պերի յարաբերութիւնը ամփոփ պատկերացնելու համար,
կարելի է համեմատել Վարլոս Մեծին և Ոթոն I, Հինրիկոս
III և Սուտրին, Էնրիկոս IV և Վանոսսան, Բարբարոս-
սան և Վենետիկը: Զուգորդութիւններ հնարաւոր և ցան-
կալի են նաև ուսման տարբեր ճիւղերի մէջ, որոնք որևէ
կողմով իրար հետ առնչութիւն ունեն. այդպէս են, օ-
րինակ, լեզուի և պատմութեան, պատմութեան և աշխար-
հագրութեան դասի նութեքը. մտածողութեան համար
այդպիսով հաղորդակցութեան ճանապարհներ են բացւում:
Որչափ բազմակողմանի լինեն զուգորդութիւնները, այն-
քան կարգաւորւում է իմացութեան պաշարը և ազատւում
մոռացութեան վտանգից: Զուգորդութեան օրէնքների
համաձայն կարգաւորուած իմացութիւնը նման է մի գը-
րադարանի, որի մէջ ամէն գիրք իր սեփական տեղն ու-
նի միւս գրքերի շարքում և գտնուում է գիւրութեամբ,
շնորհիւ աջ ու ձախ կողմի հարեան գրքերի: Այս գրադա-
րանի օրինակը ակներև է դարձնում, որ միշտ նմանու-
թիւնը, նոյն օրինակութիւնը չէ, որ զուգորդութեան հա-
մար յինակէտ է դառնում, ոյլ յաճախ հակադիր, հակօրի-
նակ պատկերացումներն աւելի սերտ են զուգորդւում:
Հոգեբանական այս իրողութիւնը միշտ պէտք է աչքի ա-
ռալ ունենալ. քերականական կանոնները, պատմական
անձնաւորութիւնները, բնագիտական երևոյթները այն
դէպքում են հեշտութեամբ զուգորդւում, երբ իրար նը-
կատմամբ աչքառու հակադրութեան մէջ են մտնում. նոյն

կամ նմանօրինակութիւնը սովորաբար անգոյն և աղօտ է
լինում, մինչդեռ այլ կամ հակօրինակութիւնը զօրեղ է
գունաւորւում և աւելի լաւ տպաւորւում յիշողութեան
մէջ. այնպէս, ինչպէս որ գրադարանում աւելի գիւրին է
գտնել մի մեծ գիրք, եթէ նա ընկած է երկու փոքր գը-
րերի մէջ. այս բանը հաստատում է նաև լատինական
խօսքը *exceptio firmat regulam* (բացառութիւնն հաստատում
է օրէնքը):

Դասականութեան չորրորդ ֆօրմալ աստիճանն է,
ինչպէս յիշատակեցինք՝ ամփոփումը, որ զուգորդութեան
շնորհիւ գտած ընդհանուր գաղափարները ամփոփում ու
սահմանում է և վերածում սխտեմի: Նախապատրաստա-
կան և մատակարարող գասերից ստացուած նիւթերը՝ զու-
գորդութեան շնորհիւ գտուելով և կապակցութեան մէջ
մտնելով՝ դառնում են ֆայտն սեփականութիւն, որից
յետոյ սխտեմը սահմանում է նախորդ աշխատանքի ար-
դիւնքը: Ի հարկ է կարեւոր չէ որ այս չորս աստիճան-
ներն էլ (նախապատրաստումն, մատակարարում, զուգոր-
ծութիւն և ամփոփումն) միշտ նոյն կարգով, նոյն ըն-
դարձակութեամբ իրար յետեից շղթայուած հանգէս գան.
երբեմն կարելի կլինի թոխչքներով առաջ գնալ. ուրախ և
զուարթ մանկութեանը յատուկ են մարմնական թոխչքներ,
ինչպէս թոյլ չըտալ աեզին նաև մտաւոր թոխչքներ. որով-
հետև յաճախ, առանց երկար ու բարակ հարց ու փորձեր
անելու, կարելի է անմիջապէս ամփոփումներ անել և սխա-
տեմներ կազմել. երբ, օրինակ, մի բանի տրամաբանա-
կան ճշմարտութիւնը այնքան ակներև և աչքառու է, որ
ապացոյցները ձանձրալի իմաստակութիւններ են դառնում.
Խիստ տաղակալի է, երբ մէկը սովորական կեանքում եր-
կար ու ձիգ բացադրութիւններով պնդում կամ պաշտպա-
նում է մի բան, որի մասին բնաւ կասկած չէ յատնուած:
Դասականութեան չորրորդ աստիճանը՝ սխտեմը, չպէտք է
միան գործ ունենայ ընդհանուր ճշմարտութիւնների հետ,

այլ պէտք է ձգտէ իրականութեան հետ հաղորդակցութեան մէջ մնալ, օրինակներ տալ կամ դռնել, անդադար և անվերջ խորասուզուել փորձառութեան իրազննական և թանձրացեալ աշխարհը՝ թարմանալու և վերացական գաղափարների սահմանում շրջելու համար:

Միտեմ կազմելով ամեն բան դեռ վերջացած չէ. դառն և սահմանած գաղափարները պէտք է գործադրուեն. սխառմին պէտք է հետևի, որպէս հինգերորդ աստիճան, զործադրարիւնը կամ այլապէս ասած՝ մերոյը, որով ոտք ենք դնում ինքնուրոյն հետախուզութեան ճանապարհը: Իմացութիւնը՝ շնորհիւ գործադրութեան, կրփոխուի կարողութեան. աշակերտը պէտք է ձեռք բերած ընդհանուր գաղափարները և կանոնները զանազան տեսակէտներից ստուգէ, ինքնուրոյն կերպով գործադրէ բազմօրինակ մասնակի դէպքերի նկատմամբ. ամենից շատ այդպիսի վարժութիւններ կատարւում են մաթեմատիկայի դասերին. իւրաքանչուր թուաբանական, երկրաչափական խնդիր աշակերտի համար մի օղերացիա է, որի ընթացքում նա աշխատում է փորձել կամ հաստատել ընդհանուր կանոնը. որչափ յաճախ են կատարւում այդպիսի վարժութիւններ, այնչափ զիւրանում է գործադրութիւնը: Մաթեմատիկայի դասերի համար այդ վարժութիւնները անհրաժեշտ են համարւում, բայց միւս առարկաների համար՝ ոչ. լեզուի դասաւանդութեան միջոցին, օրինակ, սովորաբար բաւականանում են կանոնով երթողներով, որ եթէ կանոնը ուղիղ ըմբռնուած է, գործադրութիւնն ևս ապահոված է. մի բան, որ մեծ մոլորութիւն է:

⁹ Գործադրութիւնը զիւրացնելու և արդիւնաւոր դարձնելու համար օգտակար միջոց է իմացութեան նիւթը յաճախ հին կապակցութիւնից լուծել և նոր ձևի տակ դնել, սովորածի կարգը զանազան տեսակէտներից փոփոխել և ոչ թէ նոյն բանը շարունակ միևնույն կարգով յիշողաբար վերարտադրել: Պատմութեան դասաւանդութեան միջոցին,

օրինակ, ժամանակագրական հասկացողութիւնը կարելի է գործ դնել զանազան երևոյթների նկատմամբ և տարբեր տեսակէտներից, աշխարհագրութեան դասի միջոցին յայտնի աշխարհագրական օրէնքներով բացադրել անծանօթ երկրները, անծանօթ բոյսերը որոշել՝ համաձայն արդէն յայտնի կարգերի, մաթեմատիկական խնդիրները լուծել՝ ծանօթ թէորեմների ռօտացումով, լեզուական յայտնի կանոնները որոնել հեղինակների երկերում և գործադրել վարժութիւնների և թարգմանութիւնների միջոցով: Բացի այս ակադեմիական գործադրութիւնը, բոլոր ձեռք բերած պատմական ճշմարտութիւնները, թուաբանական և երկրաչափական թէորեմները, բնագիտական օրէնքները պէտք է ներկայի կորիքների և խնդիրների հետ առնչութեան մէջ դնել. այդպիսով դպրոցը նախապատրաստած կլինի կեանքի համար, կապ կպահպանէ կեանքի հետ և չի կղզիանայ կեանքից, ինչպէս այդ սովորաբար պատահում է:

Փօքմալ աստիճանների նշանակութիւնը այն է, որ նա հիմք ունենալով իւրացման հոգեբանական օրէնքները (ստացութիւն, հասկացողութիւն և ամրապնդում), ուսուցչին մեթոդական յինակէտներ է տալիս. նրանց բացարձակ և շարունական գործածութիւնը դասաւանդութեանը միայն փոխել կարող է. ուսուցչի անհատական տակտին և հմտութեանն է թողնւում, իւրաքանչիւր դէպքում ուղիղ գնահատել, թէ որչափ կարևոր է կանգ առնել այս կամ այն աստիճանի վրայ, որպէսզի դասաւանդութիւնը ընթանայ աշակերտի մտածողութեան համաձայն և ոչ ընդհակառակը: Պէտք է նկատել, որ այս ամբողջ ապաւորատը միայն այն դէպքում պէտք է գործողութեան մէջ դրնել, երբ ձեռք են բերուելու նոր ճշմարտութիւններ, ընդհանուր դատողութիւններ և գաղափարներ, որոնք գործադրուելու են յաջորդ դասերին. այդպէս լինում է յաճախ բնական գիտութիւնների դասաւանդութեան միջոց-

ցին. այն դէպքերում, երբ, ինչպէս պատմութեան, բնա-
կան պատմութեան, աշխարհագրութեան և լեզուի դասա-
ւանդութեան միջոցին, պէտք է իւրացունեն իմացութեան
թանձրացեալ և մասնակի նիւթեր, շարունը կարելի է մի
կողմը ձգել. կեդանի և բազմակողմանի իրազննութիւնն
ամեն բան կարող է փոխարինել: Բացի այդ, եթէ գաղա-
փարը վերացական և դիտակտիկական ձևով պատրաստի
տուած է, կարևոր չէ այլ ևս անցնել բոլոր աստիճաննե-
րը. այդ դէպքում մնում է աշակերտին իջեցնել փորձա-
ռութեան և իրազննութեան աշխարհը՝ հաստատելու հա-
մար ընդհանուր ճշմարտութիւնը, որ արդէն տուած է և
կարիք չը կայ այլ ևս որոնելու: Փորձալ աստիճանների
զործածութիւնը պէտք է սահմանափակել նաև աշակերտի
տարիքի տեսակէտից. ստորին դասարաններում զգուշու-
թեամբ պէտք է վերացական գաղափարներ կազմել տալ,
որովհետև աշակերտները դեռ ընտելացած չեն լինում փի-
լիսոփայական մտածողութեան և նրանց ծանօթութիւնը
դեռ այնքան ընդարձակ և բազմակողմանի չէ, որ կարողա-
նան ընհանուր և պարտադիր արժէք ունեցող դատողու-
թիւններ կազմել. այդպիսի դէպքերում կարելի է բաւակա-
նանալ պատկերացումների խմբեր կազմելով, որոնք պա-
րունակում, բայց չեն արտայայտում ընդհանուր գաղա-
փարները: Ուսուցիչը ստիպուած է յաճախ միայն առա-
ջին երկու կամ երեք աստիճանները կիրառնել, իսկ մնա-
ցածները հանգիստ խղճով, ապառաջին և պատեն առթին
թողնել:



« Ազգային գրադարան



NL0229594

48. 618

